



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## A PSICOMOTRICIDADE NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

Intervenção com jovens entre os 18 e os 25 anos em  
acompanhamento no âmbito de medidas penais em  
execução na comunidade

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de  
Mestre em Reabilitação Psicomotora

Orientador: Professora Doutora Maria Celeste Rocha Simões

Júri:

Presidente

Doutor Rui Fernando Roque Martins, professor associado da  
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Doutora Maria Celeste Rocha Simões, professora auxiliar com  
agregação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de  
Lisboa;

Doutora Lúcia Maria Neto Canha, Directora da Associação  
Portuguesa de Paralisia Cerebral de Odemira.

Bárbara Reis Paiva  
2017

*“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”*  
*- Antoine de Saint-Exupéry*

## **AGRADECIMENTOS**

Concluindo esta última etapa do meu percurso formativo, quero expressar o meu agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta caminhada, tornando possível a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Celeste Rocha Simões, minha orientadora de estágio da Faculdade de Motricidade Humana, pela disponibilidade, dedicação e partilha de conhecimentos;

À Doutora Glória Pereira, Doutora Irene Silva e Doutor Nuno Cabral, meus orientadores de estágio da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, pelo acolhimento, pela disponibilidade e pelo contributo ao nível do aumento do meu conhecimento e experiências na área;

À Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, principalmente às Equipas de Reinserção Lisboa 1 e Lisboa 2, pela forma como me receberam, pela colaboração e pela disponibilidade para a realização deste Estágio;

À Mestre Carlota Mendes Gomes, pela partilha de conhecimentos, materiais e experiências que tornaram possível a implementação do Programa Endireita;

À Doutora Liliana Gonçalves e à Doutora Maria Gonçalves, as minhas colegas de dinamização, pela ajuda na implementação do Programa Endireita;

Às instituições que cederam os seus técnicos e espaços para que fosse possível a implementação do Programa Endireita: Associação de Solidariedade Social do Alto da Cova da Moura, Associação Batoto Yetu Portugal e Associação CO(op)RAÇÃO;

Aos meus amigos e família, principalmente aos meus pais, pela paciência, apoio e suporte emocional nos momentos mais difíceis;

Aos participantes do Programa Endireita, que tornaram esta experiência única e enriquecedora, pois sem eles nada teria feito sentido.

## RESUMO

O presente trabalho descreve as atividades desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais da Faculdade de Motricidade Humana, realizado na Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. O trabalho diz respeito à implementação e validação de um Programa de Competências Pessoais e Sociais para jovens adultos (idades entre os 18 e os 25 anos) em acompanhamento no âmbito de medidas em execução na comunidade. O Programa é constituído por 22 sessões e aborda três áreas de intervenção: Comunicação Interpessoal, Autorregulação e Resolução de Problemas. O Programa foi implementado com dois grupos de jovens ( $n_1=6$  e  $n_2=11$ ) em acompanhamento nas Equipas de Reinserção Lisboa 1 e Lisboa 2. Os resultados obtidos revelam melhorias a nível comportamental, emocional e relacional, tendo-se atingido os objetivos de intervenção. Além da análise e discussão dos resultados obtidos, este relatório conta ainda com a apresentação do local de estágio bem como de todas as atividades desenvolvidas, sendo apresentadas as limitações e sugestões para intervenção futura.

**Palavras-chave:** Delinquência; Treino de Competências Sociais; Psicomotricidade; Intervenção Psicomotora; Comunicação Interpessoal; Autorregulação; Resolução de Problemas; Reincidência; Programas de Intervenção, DGRSP

## ABSTRACT

The present work describes the activities developed within the scope of the Master's Degree in Psychomotor Rehabilitation, Branch of Professional Skills Development of the Faculty of Human Kinetics, carried out in the General Directorate of Probation and Prison Services. The work concerns the implementation and validation of a Social Skills Training Program for young adults (ages between 18 and 25 years old) with criminal measures in the community. The Program consists of 22 sessions and encompasses three intervention areas: Interpersonal Communication, Self-Regulation and Problem Solving. The program was implemented with two groups of young adults ( $n_1 = 6$  and  $n_2 = 11$ ) under monitoring in the Probation Teams Lisbon 1 and Lisbon 2. The results of the intervention allowed to observe improvements in relational, emotional and behavioral domains, achieving the objectives of intervention. In addition to analysing and discussing the results obtained, this report also includes the presentation of the internship context as well as all the activities

developed, the difficulties along the process, conclusions and suggestions for future intervention.

**Key-words:** Delinquency; Social Skills Training; Psychomotor Therapy; Psychomotor Intervention; Behavioral Problems; Criminal Behavior; Interpersonal Communication; Self-Regulation; Problem Solving; Recidivism; Intervention in Delinquency; Probation

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>I</b>
<b>RESUMO</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>II</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>IV</b>
<b>1 – INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>3</b>
<b>2.1 – REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>3</b>
2.1.1 - Delinquência Juvenil	3
2.1.2 - Fatores de Risco e Proteção	6
2.1.3 - Intervenção na Delinquência Juvenil	9
2.1.4 - Treino de Competências Sociais	11
2.1.5 - Treino de Competências Sociais na Delinquência Juvenil	14
2.1.6 - A Psicomotricidade	17
2.1.7 - A Psicomotricidade na Intervenção em Delinquência Juvenil	19
<b>2.2 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL</b>	<b>23</b>
2.2.1 – Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais	23
2.2.1.1 – Equipas de Reinserção	27
2.2.1.1.1 – Equipa Lisboa 1	28
2.2.1.1.2 – Equipa Lisboa 2	28
2.2.1.2 – Técnico Superior de Reinserção Social	28
2.2.1.2 – Execução de Penas e Medidas na Área Penal	29
2.2.2 – Associação Cultural e Juvenil <i>Batoto Yetu</i> Portugal	31
2.2.3 – Associação CO(op)RAÇÃO – Cooperativa de Solidariedade Social	32
2.2.4 – Associação de Solidariedade Social do Alto da Cova da Moura	32
<b>3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>34</b>
<b>3.1 – GRUPOS DE INTERVENÇÃO</b>	<b>34</b>
3.1.1 – GRUPO 1 – Oeiras	35
3.1.2 – GRUPO 2 – Amadora	36
<b>3.2 – ESTRUTURAÇÃO DA INTERVENÇÃO E PLANEAMENTO DOS OBJETIVOS</b>	<b>37</b>
3.2.1 – O Programa de Competências Sociais e Pessoais “Endireita”	37
3.2.3 – Objetivos e Estratégias de Intervenção	39
<b>3.3 – CALENDARIZAÇÃO</b>	<b>41</b>
3.3.1 – GRUPO 1 – Oeiras	43
3.3.2 – GRUPO 2 – Amadora	45
<b>3.4 – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO</b>	<b>46</b>
3.4.1 – GRUPO 1 - Associação Batoto Yetu Portugal	46
3.4.2 – GRUPO 2 - Associação CO(op)RAÇÃO	47
<b>3.5 – AVALIAÇÃO</b>	<b>47</b>
3.5.1 – Instrumentos de Avaliação	47
3.5.1.1 – <b>Beck Youth Inventories</b> (Beck et al., 2005. Traduzido e Adaptado por Simões, Matos, & Lebre, 2005)	48
3.5.1.2 – <b>Cantril Ladder</b> (Cantril, 1965. Adaptado por Mendes Gomes, 2015)	48
3.5.1.3 – <b>Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais</b> (Goldestein, A. et al., 1980. Traduzido por Simões & Matos, 1999. Adaptado por Pais, 2009 e Frazão, 2014)	49

IV

A Psicomotricidade na Promoção de Competências Pessoais e Sociais  
Intervenção com jovens adultos a cumprir medidas penais em execução na comunidade

3.5.1.4 – Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996. Traduzido e Adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)	49
3.5.1.5 – Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987 Traduzido e Adaptado por Dinis e Mateus, 2007)	50
3.5.1.6 – Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995 Traduzido e Adaptado por Vieira, 2011)	50
3.5.1.7 - Avaliação do Impacto do Programa e Avaliação das Sessões	51
<b>3.6 – CONDIÇÕES DE AVALIAÇÃO</b>	<b>52</b>
3.6.1 - GRUPO 1 - Oeiras	52
3.6.2 - GRUPO 2 – Amadora	52
<b>3.7 – RESULTADOS DA INTERVENÇÃO</b>	<b>53</b>
3.7.1 – GRUPO I - Oeiras	53
3.7.2 – GRUPO II - Amadora	55
3.7.2.1 – Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005. Traduzido e Adaptado por Simões, Matos, & Lebre, 2005)	55
3.7.2.2 – Cantril Ladder (Cantril, 1965. Adaptado por Mendes Gomes, 2015)	57
3.7.2.3 – Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein, A. et al (1980; 1997). Traduzido por Simões & Matos (1999). Adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014))	58
3.7.2.4 – Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouseur & Freesrton, (1996) traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis (1999))	60
3.7.2.5 – Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social – SECHS (Caballo, 1987 traduzido e adaptado por Dinis e Mateus, 2007)	61
3.7.2.6 – Avaliação das Sessões	63
3.7.2.6.1 - “Gostei da sessão...”	63
3.7.2.6.2 - “Achei a sessão interessante...”	64
3.7.2.6.3 - “Acho que estes conteúdos me vão ajudar no dia-a-dia...”	65
3.7.2.7 – Avaliação do Impacto do Programa	65
3.7.2.7.1 - “Interesse e utilidade das sessões”	66
3.7.2.7.2 - “Gosto pelas sessões”	66
3.7.2.7.3 - “Que parte da sessão gostou mais?”	67
3.7.2.7.4 - “Mudanças emocionais/comportamentais”	68
3.7.2.7.5 - “Voltaria a participar em sessões semelhantes?”	68
<b>3.8 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>69</b>
<b>3.9 – ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>	<b>73</b>
3.9.1 – Entrevistas de Acompanhamento	73
3.9.2 – Contactos Diversos no âmbito dos Processos Penais	74
3.9.3 – Deslocações Externas	74
3.9.3.1 – Tribunal	75
3.9.3.2 – Residência dos Arguidos	75
3.9.4 – Aplicação de Questionários	75
3.9.5 – Programa para Agressores de Violência Doméstica	76
<b>4 – DIFICULDADES E LIMITAÇÕES</b>	<b>77</b>
<b>5 – SUGESTÕES PARA TRABALHO FUTURO</b>	<b>78</b>
<b>6 – CONCLUSÃO E REFLEXÕES FINAIS</b>	<b>81</b>
<b>7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>84</b>
<b>8 – ANEXOS</b>	<b>93</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra Grupo 1 _____	36
Tabela 2 – Amostra Grupo 2 _____	36
Tabela 3 - Objetivos Gerais e Específicos de Intervenção _____	39
Tabela 4 - Horário Semanal de Estágio _____	42
Tabela 5 - Calendarização da Implementação do Programa no Grupo 1 _____	43
Tabela 6 - Calendarização da Implementação do Programa no Grupo 2 _____	45
Tabela 7 - Escalas e Subescalas do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal _____	51

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de participantes do Grupo 1, presentes por sessão ao longo do programa _____	44
Gráfico 2 - Número de participantes do Grupo 2, presentes por sessão ao longo do programa. _____	46
Gráfico 3 - Beck Youth Inventories - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2 _____	56
Gráfico 4 – Cantril Ladder - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2 _____	57
Gráfico 5 - Checklist - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2 _____	59
Gráfico 6 - Inventário de Resolução de Problemas Sociais - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2 _____	61
Gráfico 7 - SECHS - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2 _____	62
Gráfico 8 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente às sessões: “Gostei da sessão” _____	63
Gráfico 9 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente às sessões – “Achei interessante” _____	64
Gráfico 10 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente das sessões: "Acho que estes conteúdos me vão ajudar no dia a dia" _____	65
Gráfico 11 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente à utilidade e interesse pelas sessões _____	66
Gráfico 12 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente ao gosto pelas sessões _____	67
Gráfico 13 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente à estrutura das sessões _____	67
Gráfico 14 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente às mudanças emocionais/comportamentais no final do programa _____	68
Gráfico 15 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente a participação em programas semelhantes _____	69



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Planeamento de Sessão – Comunicação Interpessoal	i
Anexo 2 - Planeamento de Sessão – Autoconceito	iv
Anexo 3 - Planeamento de Sessão – Resolução de Problemas	viii
Anexo 4 – Relatório de Sessão – Comunicação Interpessoal	xv
Anexo 5 – Relatório de Sessão – Autoconceito	xviii
Anexo 6 – Relatório de Sessão – Resolução de Problemas	xx

## 1 – INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito à descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio profissionalizante do Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais (RCAP) do 2º ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana. O estágio no ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais tem como objetivos gerais: estimular o domínio do conhecimento aprofundado na área da Reabilitação Psicomotora (dirigida às pessoas com situações de deficiência, perturbação e desordens/distúrbios), nas suas múltiplas vertentes científica e metodológica, promovendo uma competência reflexiva multidisciplinar; desenvolver a capacidade de planeamento, gestão e coordenação de serviços e/ou programas de Reabilitação Psicomotora, nos diferentes contextos e domínios de intervenção; e desenvolver a capacidade para prestar um contributo inovador na conceção e implementação de novos conhecimentos e novas práticas, bem como no desenvolvimento de novas perspetivas profissionais e políticas, visando o desenvolvimento do enquadramento profissional e científico da área.

O estágio foi realizado na Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, no âmbito das competências pessoais e sociais com jovens adultos em acompanhamento de medidas em execução na comunidade, com idades compreendidas entre os 18 e 25 anos de idade. O estágio decorreu em duas Equipas de Reinserção, a Equipa Lisboa 1, situada em Caxias, e a Equipa Lisboa 2, situada nas Portas de Benfica. Durante o estágio foram desenvolvidas diversas atividades relacionadas com o trabalho dos Técnicos Superiores de Reinserção Social. No entanto, o enfoque do estágio prendeu-se com a implementação e validação de um Programa de Competências Pessoais e Sociais, o Programa Endireita. O mesmo foi implementado com dois grupos de jovens, tendo em conta uma intervenção baseada na Psicomotricidade e nos benefícios da mesma para este tipo de população, contando com a colaboração de três outras instituições: a Associação de Solidariedade Social do Alto da Cova da Moura, a Associação *Batoto Yetu* Portugal e a Associação CO(op)RAÇÃO

Este relatório encontra-se dividido em cinco partes, nomeadamente: enquadramento da prática profissional; realização da prática profissional; dificuldades e limitações; sugestões para trabalho futuro e conclusão. No enquadramento da prática profissional é feita uma revisão da literatura de interesse para a temática e uma descrição do local de

estágio, bem como das instituições de apoio. Na realização da prática profissional é apresentada a caracterização dos jovens que participaram no Programa Endireita, os objetivos e estrutura da intervenção, a calendarização do estágio, a descrição do contexto de intervenção, os instrumentos de avaliação utilizados, as condições de avaliação, a análise e discussão dos resultados de intervenção e a descrição de todas as atividades complementares realizadas durante o estágio. Posteriormente são descritas as dificuldades e limitações sentidas durante o estágio em geral e particularmente ao nível da implementação do Programa Endireita. De seguida são feitas algumas considerações ao nível das sugestões para trabalho futuros nesta área, relativamente à intervenção. Por último, é realizada uma reflexão acerca de todo o processo de intervenção e do estágio em geral. Em anexo encontram-se todos os materiais considerados importantes para a compreensão do presente relatório.

## **2 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

### **2.1 – REVISÃO DA LITERATURA**

#### **2.1.1 - Delinquência Juvenil**

A delinquência é vista como um acontecimento que resulta da interação entre fatores individuais, estruturais, sociais e psicológicos. Relativamente aos jovens, pode resultar de problemas ao nível da vinculação social dos mesmos com a família, a escola e os pares, associando-se ao tipo de controlo que estas instituições exercem sobre os mesmos (Zappe & Dias, 2012).

São diversas as perspetivas teóricas que tentaram dar uma resposta à problemática da delinquência, no entanto todas admitem haver influências ao nível do contexto social onde o jovem se insere, bem como das adversidades que experienciou ao longo do seu desenvolvimento (Santos, 2004). Estas teorias dividem-se em cinco marcos temporais.

Segundo Siegel (2011) as Teorias Clássicas, desenvolvidas no século XVIII por Cesare Beccaria e Jeremy Bentham, defendiam que os indivíduos cometiam crimes tendo em conta os custos e benefícios da prática e que uma punição rápida e severa serviria como dissuasão das práticas criminais.

No início do século XIX, Franz Gall, Johann Spurzheim, J. K. Lavater, Cesare Lombroso, Raffaele Garofolo, desenvolveram as Teorias Positivistas, que afirmavam que havia uma predisposição genética, biológica e mental que tornava os indivíduos mais suscetíveis a cometer crimes (Dias & Andrade, 1997; Siegel, 2011).

As Teorias Marxistas, surgem a meados do século XIX, desenvolvidas por Karl Marx, Willem Bonger, Ralf Dahrendorf e George Vold, sugerindo que o crime partia de uma luta de classes, tendo em conta o sistema capitalista imposto na altura (Siegel, 2011).

No final do século XIX, Émile Durkheim, Ernest Burgess, Clifford Shaw, Walter Reckless e Frederic Thrasher, propõem as Teorias Sociológicas, que defendiam que o contexto social era o principal influenciador das práticas criminais, mais visíveis nas zonas com menos oportunidades ao nível académico, familiar e de criação de laços institucionais (Siegel, 2011)

No século XX, nascem as Teorias Integrativas, através de Sheldon e Eleanor Glueck, que defendem que o crime surge em função de diversos fatores, como ambientais, sociais, físicos e psicológicos que contribuem de forma independente na moldagem do indivíduo. Defendiam ainda que o fortalecimento destas áreas em jovens em risco de cometer crimes, poderia levar a uma diminuição dos comportamentos antissociais (Siegel, 2011).

A delinquência juvenil é um termo que tem evoluído ao longo dos tempos através de estudos e investigações nas mais variadas áreas como as ciências sociais e humanas, a psicologia, a sociologia e o direito. Estes estudos demonstram um aumento do número de transgressões cometidas por jovens constituindo assim uma grave problemática social (Benavente, 2002).

De acordo com Negreiros (2001), o conceito de delinquência define-se em dois âmbitos, o jurídico e penal, e ainda o psicossocial, ao nível dos comportamentos antissociais, podendo ser caracterizado como qualquer infração criminal que ocorre durante o período da infância ou adolescência. O processo da delinquência juvenil desenvolve-se de acordo com as etapas do desenvolvimento pessoal e social e pode conduzir a carreiras criminais. A adolescência é uma etapa de procura de novas sensações e descobertas, vista como um dos fatores de risco para o começo de comportamentos desviantes, uma vez que é a fase de transição para a vida adulta que proporciona maior probabilidade de cometer comportamentos criminais (Negreiros, 2001). Sendo uma fase do desenvolvimento na qual o jovem aprende a interiorizar as modificações corporais, a estabelecer novas relações com os pares e a construir a sua personalidade tendo em conta valores morais, étnicos e culturais, é a fase na qual o jovem cria a sua própria identidade, trazendo instabilidade emocional, falta de controlo ao nível do equilíbrio emocional, agressividade e impulsividade e incertezas relativas ao seu corpo (Simões, 2007). Estas modificações podem manifestar-se num comportamento contraditório que leva ao início de comportamentos que vão contra as normas e regras sociais (Born, 2005). Segundo Pinho et al. (2006), estes jovens são vistos como indivíduos que não internalizaram as normas e regras da sociedade, desafiando constantemente os limites socialmente determinados, apresentando défices ao nível da empatia e ausência de culpa, que atuam como facilitadores para a entrada no mundo do crime (Nardi & Dell’Aglio, 2010).

O termo delinquência juvenil é utilizado por diversos autores referindo-se às transgressões à lei realizadas por jovens (Silva & Hutz, 2002; Feijó & Assis, 2004 cit in Nardi & Dell’aglio, 2010; Shoemaker, 2000). Nardi e Dell’Aglio (2010) referem ainda que este termo pode ainda ser definido como o momento em que o adolescente se encontra em conflito com a lei, podendo ainda estar associado a comportamentos antissociais.

Relativamente aos comportamentos antissociais, em 2000, Shoemaker, criou um modelo onde explica as origens da delinquência juvenil tendo em conta este tipo de comportamentos. Este modelo é constituído por três níveis de conceptualização: estrutural, individual e sociopsicológico.

O nível estrutural diz respeito às condições sociais, refletindo-se na incapacidades de grupos ou indivíduos agirem em conjunto na resolução de problemas comuns. Ou seja, neste nível, os fatores sociais vão exercer um controlo sobre os jovens, tornando-os mais vulneráveis a resistir a comportamentos delinquentes.

O nível individual refere-se aos mecanismos internos do individuo influenciados pelos fatores ambientais, verificando-se que diferenças individuais ao nível da personalidade, inteligência e outros fatores podem ser as causas da delinquência. Por exemplo, a carência de sentimentos morais é um traço de personalidade que podea estar na origem da delinquência.

O nível sociopsicológico prende-se com a autoestima, as influências dos grupos e os sistemas de controlo, tendo em conta que nestas idades os jovens tendem a agir pela influência do grupo e do ambiente em que vivem. Neste nível os sistemas de controlo podem ser pessoais ou sociais, envolvendo a família, a escola e/ou outras instituições de referência.

Também de acordo com o DSM-V (American Psychiatric Association [APA], 2013), os jovens delinquentes, apresentam um padrão de comportamentos antissociais representados pelo défice de empatia, culpa e arrependimento e ainda pela pouca importância dada pelos mesmos relativamente aos sentimentos dos outros. Estes jovens apresentam características como baixa tolerância à frustração, irritabilidade, níveis fracos de autocontrolo e autoestima, perceção negativa das intenções dos outros, e elevados níveis de impulsividade que os leva a tomar decisões imediatas não pensando nas consequências futuras dos seus atos (Simões, 2007). Além disso apresentam ainda comportamentos agressivos, baixo rendimento académico e défices ao nível da comunicação interpessoal, baixa capacidade de resolução de problemas proporcionando atitudes de violação das normas e regras sociais, envolvimento em delitos e conflitos associados a relações com pares desviantes e ao consumo precoce de álcool e estupefacientes (Padovani, Schelini & Williams, 2009).

Em Portugal, segundo os dados estatísticos divulgados pelo Relatório Anual de Segurança Interna (RASI), no ano de 2015, foram registadas pelos Órgãos de Polícia Criminal (OPC), um total de 18.964 ocorrências de criminalidade violenta e grave, menos

124 do que no ano anterior. Relativamente a ocorrências ao nível da Delinquência Juvenil, foram registadas 2.117 participações, havendo uma diminuição de 11,5% relativamente ao ano 2014, sendo o distrito de Lisboa aquele que acolhe a maior percentagem de ocorrências.

Relativamente às infrações mais cometidas por jovens, segundo Dionne e Constanzo (2009), temos os crimes contra a propriedade, como os diferentes tipos de furto e invasão da propriedade alheia; e os crimes contra as pessoas, como roubos, agressões, fraude, consumo e tráfico de drogas, entre outros. Estes dados são também confirmados pela DGRSP, no seu relatório anual de 2015.

Em suma, a delinquência juvenil pode ser caracterizada por comportamentos que dão origem a uma condenação penal, ou seja, um delinquente é todo o jovem cuja prática ou ação culminou numa condenação em tribunal, podendo ainda existir casos em que o crime não seja identificado (Carvalho, 2005; Negreiros, 2008). Estas práticas estão relacionadas com os comportamentos antissociais manifestados por este tipo de população que conduzem os mesmos à violação das regras e expectativas socialmente aceites (Matos et al, 2009).

Ainda assim, apesar de serem estas as principais características destes jovens é preciso ter em conta o contexto onde os mesmos se inserem, fazendo uma avaliação da importância dos fatores de risco e proteção dos mesmos que influenciam a predisposição para a adoção destes comportamentos antissociais (Frick & Ellis, 1999).

### **2.1.2 - Fatores de Risco e Proteção**

O conhecimento dos fatores de risco e proteção associados à delinquência juvenil é um passo importante ao nível do diagnóstico precoce e da prevenção da mesma, de forma a determinar as estratégias de intervenção utilizadas no tratamento dos jovens delinquentes (Wasserman, 2003).

Os fatores de risco definem-se como características, condições ou variáveis que estando presentes num sujeito, aumentam a probabilidade de práticas com resultados negativos ao nível do desenvolvimento humano comprometendo a saúde, o bem-estar e o desempenho social do mesmo (Nardi & Dell'Aglio, 2010). Neste caso particular, a presença destas características pode resultar na prática de comportamentos delinquentes, e estão presentes nos vários contextos da vida dos indivíduos (Kazdin, Kessler, Kopfer, & Offord, 1997; Murray, & Farrington, 2010; Shader, 2000 cit in Nardi & Dell'Aglio, 2010).

Os jovens delinquentes são considerados indivíduos que apresentam diversos fatores de risco que potenciam o aparecimento de outros eventos stressantes ao nível dos vínculos sociais e familiares contribuindo para o aparecimento de comportamentos antissociais (Arpini, 2003; Farrington, Ttofi & Piquero, 2016). A literatura apresenta-nos uma grande variedade de fatores de risco que levam os jovens a cometer crimes, no entanto, não existe uma nomenclatura e categorização dos mesmos. Ainda assim, muitos são os autores que dividem estes fatores tendo em conta a sua natureza, que pode ser biológica ou ambiental (Gallo & Williams, 2005; Wasserman, 2003).

Os fatores de risco individuais estão relacionados com os problemas genéticos, o défice das competências sociais e intelectuais e as características psicológicas. Os jovens delinquentes apresentam características como, dificuldades no controlo das emoções, défice de empatia, ausência de culpa (Pinho et al., 2006; Shoemaker, 2000), ansiedade, hiperatividade, impulsividade, dificuldades de concentração, comportamentos agressivos (Moreira, 2013) e baixos níveis académicos e de funcionamento intelectual (Gallo & Williams, 2005. Nardi & Dell’Aglio, 2010).

Relativamente aos fatores de risco ambientais, caracterizam-se pelo baixo nível socioeconómico, as características da família, a ausência de apoio social, as situações de vida stressantes (Nardi & Dell’Aglio, 2010), a carência de apoio social, habitar em zonas pobres e muito povoadas, o abandono escolar, a influência do grupo de pares, e a presença de situações de violência no âmbito familiar, escolar ou da comunidade (Zappe & Dias, 2012; Nardi & Dell’Aglio, 2010; Assis et al, 2006). Além destes fatores, são ainda apontados outros processos que acompanham a vulnerabilidade destes jovens tais como a segregação, o sentimento de humilhação, o desejo de reconhecimento; a fragilidade dos laços de socialização tradicional (família, escola, bairro), os conflitos de género; a discriminação étnica, e os conflitos culturais (Serrano, 2009; Arpini, 2003).

Quanto às características da família, estudos apontam que défices ao nível dos vínculos afetivos com a família, o abuso e negligência familiar, uma supervisão parental inconsistente e inadequada, um estilo parental hostil, crítico e punitivo estão associadas ao comportamento delituoso (Nardi & Dell’Aglio, 2010). Além disso, quando os défices nas competências parentais e na relação conjugal surgem associados a condições de desvantagem económica, fracas condições de habitação, dificuldades de acesso à educação, desemprego, famílias monoparentais, entre outras, a probabilidade de



surgimento de problemas comportamentais no jovem aumenta significativamente (Serrano, 2009).

Relativamente ao relacionamento com os pares, a aceitação e a popularidade junto do grupo, bem como a associação a grupos delinquentes são um fator de risco da delinquência juvenil, salientando-se também a importância da “pressão do grupo” e a rejeição sentida em criança quando não aceite num grupo, que torna o jovem mais hostil e com poucas interações sociais positivas, levando à sua integração em grupos de pares desviantes (Nardi & Dell’Aglio, 2010; Wasserman, 2003; Farrington, Ttofi & Piquero, 2016).

No que se refere à escola, o fraco desempenho escolar, o absentismo, o insucesso, dificuldade de adaptação, más relações com os membros da comunidade escolar, ausência de atividades extracurriculares, e o abandono escolar, no princípio da adolescência são fatores preditores da criminalidade do jovem adulto (Negreiros, 2001. Gallo & Williams, 2008).

Além desta divisão relativamente aos fatores de risco, podemos ainda considerar a existência dos fatores de risco específicos da reincidência, cuja abordagem se torna importante ao nível da prevenção e intervenção com estes jovens. Estes fatores de risco dividem-se em estáticos, como a existência de um número alto de ofensas no passado, idade muito jovem da primeira ofenda e pobres competências parentais durante a infância; e dinâmicos, como o contacto com pares antissociais, a falta de adesão ao tratamento, incidentes ou agressões durante o período de intervenção e a falta de estratégias positivas de *coping* (Mulder, et al. 2011).

Ainda assim, nem todos os adolescentes expostos a fatores de risco apresentam défices ao nível do desenvolvimento, uma vez que desenvolvem uma capacidade para lidar com as situações adversas nos vários contextos (Assis et al., 2006). Estudos realizados com indivíduos vulneráveis têm abordado o conceito de resiliência, a qual foi definida inicialmente como a capacidade do indivíduo de resistir às experiências de risco (Rutter, 1999). A capacidade de resiliência está ligada aos fatores de proteção presentes em cada um destes contextos. Ou seja, a adoção de comportamentos positivos nos contextos já abordados (p. e.: casa, escola), despoletam fatores de proteção que se sobrepõem aos fatores de risco (Assis et al., 2006).

Podemos identificar três grupos de fatores de proteção, as características pessoais como a autoestima, a autonomia, a tranquilidade e a orientação social positiva; a coesão familiar, caracterizada pela ausência de conflitos, boa comunicação e vínculos paternos positivos; e o envolvimento positivo na comunidade onde se privilegiam as boas relações, com expressão de afeto, bem como a convivência com grupo de pares normativos e envolvimento e participação pró social na escola e na comunidade (Assis et al., 2006. Farrington, Ttofi & Piquero, 2016).

Analisando os fatores de risco e proteção associados aos jovens delinquentes, é possível afirmar que são uma população heterogênea, e são vários os fatores aos quais estão expostos diariamente. Ainda assim, não é possível medir quais fatores mais importantes, sendo sim importante e possível identificar quais se encontram presentes em cada domínio especificamente em cada jovem (Negreiros, 2001).

### **2.1.3 - Intervenção na Delinquência Juvenil**

A delinquência juvenil, é um fenómeno que tem preocupado as comunidades dos mais variados países, que investiram em diversas áreas de estudo, como a Biologia, a Medicina, a Sociologia, a Psicologia, na procura de medidas e intervenções de forma a dar resposta ao aumento destas práticas (Negreiros, 2001).

Os comportamentos antissociais associados à delinquência juvenil variam em intensidade e frequência e nas trajetórias de evolução pelo que a intervenção nesta área é um processo complexo. No entanto, a elaboração de planos de intervenção para esta população baseia-se na prevenção e na reabilitação, por um lado, prevenindo o aparecimento de comportamentos desviantes, e, por outro, na redução da reincidência (Negreiros, 2001).

Segundo Redondo et al., (2002), o antigo sistema penal tinha como único objetivo o punir os indivíduos que cometiam crimes, no entanto, após algumas reformulações, o mesmo passou a ter também a preocupação com a correção dos infratores, ou seja, além do castigo é importar prevenir a reincidência da prática criminal.

As intervenções que melhor contribuem para a prevenção e redução da reincidência são aquelas que tem como objetivo modificar o comportamento, tendo em conta a diminuição dos fatores de risco e o fortalecimento dos fatores de proteção e da resiliência (Shepherd,

Green & Omobien, 2005). Estas intervenções baseiam-se em três princípios fundamentais: o princípio de risco, ligado aos fatores estáticos como a personalidade e as emoções, que sendo de difícil modelagem necessitam de intervenções mais intensivas; o princípio da necessidade, que está relacionado com os fatores dinâmicos como os hábitos, as cognições e as atitudes; e o princípio da individualização que indica que a intervenção deve ter em conta os aspetos individuais de cada sujeito e a “bagagem” que trazem consigo, como a história de vida, a personalidade, as motivações e as experiências que tornam o indivíduo único inclusive ao nível da intervenção (Redondo & Andrés-Pueyo, 2009).

Visto que a delinquência juvenil resulta de um défice ao nível das competências, cognições e emoções, as intervenções devem ser baseadas no treino destas capacidades, de forma a que o indivíduo adquira competências fundamentais para a sua vida ao nível social, profissional, académico, familiar e relacional (Redondo & Andrés-Pueyo, 2009). Assim, as técnicas mais utilizadas são o ensino escolar, o treino de competências, a formação profissional, o tratamento da toxicodependência, a negociação de conflitos, a tolerância à frustração e o desenvolvimento de valores e atitudes socialmente aceites. As intervenções podem ser aplicadas em contextos institucionais ou fora destes, como por exemplo em comunidades (Redondo et al., 2002).

Segundo alguns autores, as intervenções devem ser orientadas para o indivíduo, destacando-se as de carácter cognitivo-comportamental ou psicoeducacionais principalmente as de promoção de competências pessoais e sociais e devem incluir aspetos emocionais e cognitivos com o objetivo de colmatar as dificuldades dos destes jovens ao nível das capacidades de interação interpessoal e do controlo do comportamento (Rijo et al., 2007; Kõiv, 2016).

De acordo com Redondo e Andrés-Pueyo (2009), os programas de competências pessoais e sociais são os mais eficazes na redução da reincidência, uma vez que tem como objetivo melhorias ao nível da aprendizagem das próprias competências sociais, de resolução de problemas, do controlo do stress, da comunicação verbal e não-verbal, da gestão de conflitos, entre outras. Rijo et al. (2007) confirmam a validade destas intervenções no que respeita à redução das taxas de reincidências, uma vez que os seus conteúdos e sessões, como já referido, trabalham aspetos como a regulação emocional e comportamental, a gestão de stress e conflitos e os défices sociais e cognitivos (Kõiv,

2016) que a investigação mostrou estarem associados a um padrão de comportamentos antissociais.

A literatura refere ainda que as intervenções orientadas para o treino das competências sociais têm-se destacado das outras abordagens pois são as únicas que fornecem aos jovens delinquentes os recursos necessários para um desenvolvimento pessoal e social adaptado (Kõiv, 2016), no entanto é preciso haver sempre uma articulação com a família e a comunidade que são os órgãos que dão continuidade e apoio ao processo de modificação dos comportamentos do indivíduo (Greenwood, 2006).

#### **2.1.4 - Treino de Competências Sociais**

Segundo Epps (1996) citado por Canha e Neves (2008), as competências sociais dividem-se em dois grandes grupos, um deles prende-se com o comportamento interpessoal, abrangendo os termos de empatia, assertividade, gestão da ansiedade e raiva e conversação, o outro envolve a comunicação e resolução de problemas relacionando-se com as relações íntimas.

Os mesmos autores referem ainda que existem diversas definições para competência social e que estas podem ser inatas ou adquiridas através de treino (McFall, 1982 cit in Canha & Neves, 2008). No entanto, afirmam ainda que a aquisição deste tipo de competências é de extrema importância no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, caso existam falhas nestas competências, a sociabilização do indivíduo pode ficar comprometida (Dishion, Stouthamer-Loeber & Patterson, 1984 cit in Canha & Neves, 2008).

Segundo Kolb e Cheryl (2003) citados por Canha e Neves (2008), as competências sociais baseiam-se nos comportamentos que são socialmente aceites por uma determinada sociedade, revelando-se através de situações significativas na vida de cada indivíduo.

Como foi referido, as competências sociais podem ser adquiridas através do treino. Desta forma, o Treino de Competências Sociais (TCS) é utilizado de forma a permitir aos indivíduos aprenderem as competências que estão em falha, ou outras que possam compensar aquelas que estão em falha. A base teórica do TCS deriva da teoria de aprendizagem social de Bandura (1969) e do condicionamento operante de Liberman

(1972) (Lieberman & Martin, s.d.). As sessões de TCS devem ser dadas recorrendo a instruções específicas e à utilização de feedback positivo reforçando sempre as melhorias nos comportamentos sociais do indivíduo, mesmo que essas melhorias sejam pequenas. As técnicas de *role-play* são muito utilizadas no TCS. No entanto, a eficácia do TCS só é atingida se os técnicos forem competentes e utilizarem corretamente as tecnologias de ensino. Assim, estes técnicos devem utilizar métodos de ensino ativos, como a modelagem, a instrução didática, o feedback corretivo e ainda pedir aos indivíduos que realizem tarefas fora das sessões de modo a que os conhecimentos sejam generalizados. Normalmente as sessões de TCS devem durar entre 45 a 90 minutos e ser realizadas entre uma a duas vezes por semana (Lieberman & Martin, s.d.)

Existem diferentes modelos teóricos referentes à formação em Treino de Competências Sociais, sendo eles: o modelo da assertividade, da percepção social, da aprendizagem social, da cognição e da teoria de papéis (Hidalgo & Abarca, 1992 cit in Silva, 2001).

O modelo da assertividade baseia-se em duas vertentes que explicam as dificuldades nas competências sociais. A primeira vertente tem por base as pesquisas de Wolpe (1971) e identifica a importância de uma intervenção a nível terapêutico nos comportamentos emocionais. A segunda vertente, baseia-se no comportamento operante concluindo que as dificuldades nas competências sociais derivam de um mau controlo dos estímulos (Harold et al., 1976; Eisler, Miller & Herson, 1973 cit in Silva, 2001).

O modelo da percepção social, proposto por Argyle (1967,1994), diz que é necessário perceber e descodificar o ambiente social. Isto é, falhas na leitura e descodificação da comunicação verbal e não-verbal do outro, pode provocar dificuldades na socialização (Silva, 2001).

Segundo o modelo da aprendizagem social, a maioria das competências sociais são adquiridas através da experiência interpessoal, isto é, pela observação do comportamento dos outros (Bandura, 1977 cit in Silva, 2001).

O modelo cognitivo baseia-se na teoria de que o desempenho social é conduzido pelas aptidões sociocognitivas aprendidas na interação do indivíduo com o meio social, enquanto criança (Ladd & Mize, 1983; Mischel, 1973; Spivack & Shure, 1982, cit. in Silva, 2001). O modelo da teoria dos papéis refere que a aprendizagem das competências sociais se revê na compreensão do papel do outro e do papel do próprio, devendo analisar-se em ambos a comunicação verbal e não-verbal (Silva, 2001).

O TCS começou a ser utilizado como tratamento para indivíduos com esquizofrenia quando se tornou efetivo que a psicoterapia tradicional individual e em grupo não era suficiente na redução dos sintomas (McNary, 2003). Existem diferentes técnicas utilizadas nas sessões de TCS, no entanto todas elas têm como objetivo capacitar os indivíduos a nível social. Existem algumas aptidões que são normalmente abordadas nas sessões de TCS como a comunicação não-verbal, incluindo a postura, o contacto visual, o sorriso, a expressão facial e os gestos. Para isso, é necessário que o técnico aborde inicialmente a importância da comunicação não-verbal no ato de comunicar, e que dê, ao indivíduo bastante feedback, uma vez que estes indivíduos não conseguem perceber a forma como utilizar os sinais da comunicação não-verbal (Silva, 2001).

Uma técnica bastante utilizada em sessões de TCS é o *role-play*, que consiste na dramatização de uma situação, na qual o indivíduo pratica as competências em estudo, recebendo feedback por parte do técnico. Nesta técnica, devem ser utilizadas situações que façam parte da vida quotidiana dos indivíduos e nas quais eles sintam dificuldades (Silva, 2001).

Tradicionalmente, os programas de TCS, são bem definidos, apresentando módulos hierárquicos, que têm como objetivo o treino de determinadas competências, através do desenvolvimento das componentes de cada competência (Silva, 2001). Assim, o TCS tem como objetivo melhorar as competências sociais (assertividade, lidar com problemas, manter conversas, etc.) através de atividades de modelagem, role-play, feedback corretivo e trabalhos de casa (Mueser, 2004, cit in Scemes, 2012) promovendo, desta forma, a capacitação de pessoas com dificuldades neste âmbito de forma a que estas recuperem a sua autonomia e sejam capazes de manter relacionamentos interpessoais (Coelho & Palha, 2006).

As intervenções ao nível das competências sociais podem ser agrupadas em três grupos: prevenção primária, prevenção secundárias e prevenção terciária. A primeira é destinada a indivíduos que se encontrem expostos a fatores de risco, mas que ainda não apresentam nenhum problema ao nível das competências sociais. A prevenção secundária é dirigida a pessoas que já se encontram sob fatores de risco, e por fim, a prevenção terciária tem como objetivo minimizar os efeitos de dificuldades nas competências sociais já instaladas, como em situações de autismo ou esquizofrenia, e tem por base o Treino de Competências Sociais (Cecconello & Koller, 2000, cit in Murta, 2005).

O Treino de Competências Sociais é normalmente aplicado através de Programas de Promoção de Competências Pessoais e Sociais, elaborados tendo em conta a população à qual se destinam. Também no caso da Delinquência Juvenil, como já referido, a intervenção com base na promoção destas competências é aquela que se mostra mais eficaz e sobre a qual existem vários programas de intervenção elaborados.

### **2.1.5 - Treino de Competências Sociais na Delinquência Juvenil**

Como já referido anteriormente, o défice ao nível das competências sociais tem sido associado a problemas comportamentais e desenvolvimentais em crianças e jovens sendo considerado um dos fatores por detrás da delinquência. Além disso este défice revela ainda um fator de risco criminal e de reincidência destas práticas (Put et al. 2012). O Treino de Competências Sociais (TCS) aplicado a jovens delinquentes e jovens de risco tem mostrado ser eficaz na melhoria das competências sociais e na redução da reincidência criminal, sendo considerado uma das técnicas mais reconhecida a nível mundial (Lipsey et al., 2010).

O TCS tem sido implementado com esta população em diferentes formas e modelos através de Programas de Promoção de Competências Sociais, tanto a nível internacional como nacional, que irão ser abordados de seguida.

Relativamente aos programas internacionais, os que se têm mostrado mais efetivos nesta população são:

- *Structured Learning Skills for Adolescents*

O Programa *Structured Learning Skills for Adolescents* é um programa de promoção de competências sociais, de intervenção grupal, criado por Goldstein et al. em 1980, com o objetivo de ser aplicado a adolescentes agressivos, imaturos, com comportamentos antissociais, atrasos de desenvolvimento ou défices ao nível das competências sociais. É composto por 50 sessões nas quais são abordadas competências relativas a seis áreas diferentes (uma competência por cada sessão): Competências Sociais Básicas, Competências Sociais Avançadas, Competências para Lidar com Sentimentos, Competências Alternativas à Agressividade, Competências para Lidar com o Stress e Competências de Planeamento. Este é um programa psicoeducacional e as principais estratégias utilizadas pelos dinamizadores são: a modelagem, o *role-play*, o *feedback* (negativo e positivo) e a transferência.

- *Reasoning and Rehabilitation (R&R)*

O Programa *Reasoning and Rehabilitation* foi criado em 1985 por Ross e Fabiano, tendo como objetivo de promover valores, atitudes e competências sociais de forma lúdica e interessante, destinado a jovens com comportamentos delinquentes. É constituído por 35 sessões de grupo nas quais são abordados oito temas: resolução de problemas, competências sociais, competências de negociação, autorregulação, pensamento criativo, reforço de valores, raciocínio crítico e exercícios cognitivos. O R&R baseia-se numa abordagem cognitivo-comportamental cujas principais estratégias utilizadas pelos dinamizadores são: a discussão em grupo, o *role-play*, jogos, puzzles e exercícios de raciocínio.

- *Thinking for a Change (T4C)*

O Programa *Thinking for a Change* foi criado em 1998 por Bush et. al., através do National Institute of Corrections (secção do Departamento de Justiça dos Estados Unidos da América), sofrendo várias atualizações, estando neste momento na versão 4.0, com o intuito de ajudar jovens e adultos delinquentes a “tomar” controlo das suas vidas através do controlo do seu pensamento. O T4C utiliza uma abordagem cognitivo-comportamental e é constituído por 25 sessões onde são abordados três grandes domínios: auto-mudança cognitiva, treino competências sociais e resolução de problemas. A auto-mudança cognitiva é o domínio que ensina os jovens, através de um processo de autorreflexão, a reconhecer sentimentos, atitudes, crenças e pensamentos antissociais em si próprios. O treino de competências sociais prepara os indivíduos para agir ao nível das interações pró-sociais através do autoconhecimento e da avaliação do impacto das suas atitudes nos outros. A resolução de problemas é o último domínio abordado no programa pois integra os dois anteriores, fornecendo aos participantes estratégias (exemplificadas passo-a-passo) para que consigam resolver e enfrentar as situações stressantes ou adversas com que se deparam na sua vida. O principal objetivo do T4C é alterar os pensamentos criminais dos jovens delinquentes contribuindo para a diminuição da reincidência criminal.

Em Portugal, os programas mais divulgados e que apresentaram melhores resultados são:



- *Aventura Social e Risco – Programas de Competências de Relacionamento Interpessoal*

O *Aventura Social e Risco* é um projeto de elaboração e avaliação de programas de promoção de competências de relacionamento interpessoal, do Programa *Aventura Social* iniciado em 1987 na Faculdade de Motricidade Humana. Este projeto inclui um programa de promoção de competências constituído por 23 sessões onde se procede ao desenvolvimento de competências sociais, da comunicação interpessoal, de resolução de problemas, gestão de conflitos e tomada de decisão, sendo o seu principal objetivo a inserção social e/ou profissional de jovens em risco prevenindo o desajustamento social (Matos, Simões, Carvalhosa & Canha, 2000)

- *Pensamento Pró- Social (PPS)*

O Programa *Pensamento Pró-Social*, foi desenvolvido por Fabiano e Ross em 1993, e adaptado posteriormente a Portugal por Pinto et. al. em 1998. Este programa é constituído por 48 sessões, sendo bastante flexível na sua aplicação ao nível do número de sessões e da duração das mesmas. Os módulos abordados são: treino de aptidões cognitivas, treino de competências sociais, treino de resolução de problemas, aptidões de negociação, raciocínio crítico, pensamento crítico, controlo emocional e desenvolvimento de valores. Nele são utilizadas técnicas e atividades de grupo como: *role-play*, resolução de enigmas, adivinhas e resolução de problemas. O principal objetivo prende-se com a modificação do pensamento, perspetiva social, e comportamento dos jovens atuando principalmente ao nível do insucesso e abandono escolar, do consumo de substâncias e do comportamento agressivo e antissocial (Pinto, Matos, Rijo, Castilho, Galhardo, Navalho & Perdiz, 1998).

- *Gerar Percursos Sociais (GPS)*

O Programa *Gerar Percursos Sociais* foi criado por Rijo e colaboradores em 2007 e visa a reinserção social e reabilitação de jovens e adultos delinquentes, com enfoque nas mudanças cognitivas, emocionais e comportamentais. O objetivo final prende-se com a modificação de crenças disfuncionais subjacentes ao comportamento antissocial. O GPS é um programa de base cognitiva e intervenção grupal, constituído por cinco módulos abordados em 40 sessões: Comunicação, Relacionamento Interpessoal, Distorções cognitivas, Significado das Emoções, Armadilhas do Passado/Crenças (Rijo et al., 2007).

### 2.1.6 - A Psicomotricidade

Sendo este um estágio em Psicomotricidade, é importante perceber qual o papel desta disciplina e qual a sua relevância no meio terapêutico em termos gerais.

As primeiras abordagens da Psicomotricidade foram desenvolvidas por Itard em 1801 na sua intervenção educacional com “o menino selvagem” Victor Aveyron, e posteriormente em 1846 por Seguin que utilizou o método de treino sensorial baseado nos métodos de Itard. No entanto, foi Dupré, em 1909, que utilizou pela primeira vez o termo Psicomotricidade, quando realizou os seus primeiros estudos sobre a debilidade motora (Fonseca, 2001).

Ainda assim, Henri Wallon é considerado o grande impulsionador e “pai” da Psicomotricidade, pois as suas publicações: *L'enfant Turbulent* (1925) e *Les Origines du Caractère Chez l'Enfant* (1934) permitiram um enorme avanço no estudo da Psicomotricidade. O primeiro foi dado por Guilmaï, que, inspirado e impulsionado pelo autor anterior, publicou em 1935 *Fonctions Psychomotrices et Troubles du Comportement*, iniciando uma “corrente médico pedagógica, surgindo depois com as primeiras orientações para a reeducação psicomotora” (Fonseca, 2007; Fonseca, 2001).

Segundo Wallon, os processos básicos de intervenção psicomotora baseiam-se nos progressos da atividade como relação através da função tónica e da emoção. Este autor é o principal responsável pelo nascimento do movimento de reeducação psicomotora, contanto, posteriormente com o apoio de Ajuriaguerra e Soubiran, que dando continuidade aos seus estudos, evoluíram o conceito de Psicomotricidade (Galvani, 2002).

Anjuriaguerra, através do seu *Manual de Psiquiatria Infantil*, deu a conhecer as perturbações psicomotora, redefinindo o conceito de debilidade motora, dando origem a um novo domínio científico “a criança e o seu corpo”. Além destes autores, existiram outros que contribuíram para o desenvolvimento da Psicomotricidade, tais como Jean Lê Boulch, André Lapierre, Bernard Auconturier, Aleksander Luria, P. Vayer, Jean Bèrges, Jean-Claude Coste, Vitor da Fonseca (Galvani, 2002).

Fonseca (2005, p.25) considera que a psicomotricidade é “o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistémicas, entre o psiquismo e a motricidade”. O psiquismo integra a totalidade dos processos cognitivos, ou seja, é constituído pelas sensações, percepções, imagens, emoções, afetos,

fantasmas, medos, projeções, aspirações, representações, simbolizações, concetualizações, ideias, construções mentais, entre outros, mas também pela complexidade dos processos relacionais e sociais. A motricidade é o conjunto de expressões mentais e corporais (verbais e não-verbais) que engloba funções tónicas, posturais, somatognósicas e práticas (Fonseca, 2005; Fonseca, 2011).

A Psicomotricidade integra as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e físicas individuais num contexto biopsicossocial, baseando-se numa visão holística do ser humano e na união do corpo e da mente (European Forum Psychomotricity, 2012). Tem como objetivo agir por intermédio do corpo, do movimento e do jogo para melhorar as aprendizagens do indivíduo, tendo uma ação tanto educativa como reeducativa promovendo o desenvolvimento, a modificação e a adaptação das perturbações emocionais, relacionais e cognitivas que ocorrem em conjunto com a desorganização psicomotora (Fonseca, 2005). O mesmo autor refere que existem sete fatores psicomotores que trabalham em conjunto de forma integrada e harmoniosa, cada um dos quais realizando a sua própria contribuição para a organização psicomotora global, devendo a intervenção ser baseada na promoção do desenvolvimento dos mesmos: Tonicidade, Equilibração, Lateralização, Noção do Corpo, Estruturação Espaço-Temporal, Praxia Global, e Praxia Fina (Fonseca, 2005).

A intervenção psicomotora, atua em dificuldades de nível corporal e cognitivo, bem como em dificuldades afetivas e relacionais. A intervenção assume três vertentes: Preventiva ou Educativa, Reeducativa, e Terapêutica, tendo como principal objetivo promover competências em diversas áreas como: a cognitiva (atenção, concentração, memória, atividade simbólica e conceptual), a linguagem (nas suas dimensões fonológica, semântica, sintática e pragmática), a psicoafectiva (expressão dos afetos e das problemáticas não passíveis de gestão terapêutica pela palavra), a motora (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, organização espacial e temporal e motricidade global e fina) e a social (promoção de competências pessoais e sociais) (Associação Portuguesa de Psicomotricidade, 2012)

A intervenção psicomotora tem-se mostrado eficaz em diversos contextos, nomeadamente: : Clínico e hospitalar (p.ex.: serviços de psiquiatria, pedopsiquiatria, saúde do adolescente, etc.); Educativo (p.ex.: estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensinos básicos e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, escolas de referência, etc.); Ação social (p.ex.: instituições privadas de

solidariedade social, lares de acolhimento, etc.); Justiça (p.ex.: institutos e equipas de reinserção social, estabelecimentos prisionais, etc.); Desporto (p.ex.: instituições que desenvolvam atividades desportivas adaptadas); Comunidade (p.ex.: instituições da comunidade que desenvolvam projeto de prevenção) (Associação Portuguesa de Psicomotricidade, 2012).

### **2.1.7 - A Psicomotricidade na Intervenção em Delinquência Juvenil**

Além de estudar os problemas de debilidade mental e motora, a Psicomotricidade, estuda e intervém ao nível da turbulência, instabilidade, perturbações das funções cognitivas e executivas, emocionalidade, agressividade e delinquência (Fonseca, 2006).

A Intervenção Psicomotora é recomendada em casos de: dificuldades na aprendizagem dos processos simbólicos (p.ex.: leitura, escrita e aritmética), dificuldades na gestão de processos de atenção (p.ex.: seleção, focalização e coordenação de estímulos), problemas de memória e perceção (p.ex.: identificação, discriminação e interpretação de estímulos visuais, auditivos ou tácteis), problemas emocionais (p.ex.: instabilidade emocional, baixa autoconfiança, baixa tolerância à frustração), problemas na autorregulação do comportamento (p.ex.: impulsividade, agitação, desinibição, agressividade, oposição) problemas ao nível das funções executivas (p.ex.: capacidade de planeamento, a monitorização da própria ação, a capacidade de síntese e análise) e problemas psicomotores (p.ex.: dificuldades na regulação tónica, equilíbrio, estruturação espaço-temporal, noção do corpo, lateralidade, motricidade global, motricidade fina manual, e óculo-motricidade) (Associação Portuguesa de Psicomotricidade, 2012).

Segundo Matos (1977), a intervenção ao nível da delinquência juvenil reflete-se numa intervenção visando a aprendizagem espontânea das competências necessária para agir assertivamente na sociedade, através de atividades lúdicas e criativas. O aproveitamento da boa capacidade psicomotora destes jovens, permite a exploração do meio utilizando o corpo, materiais, ferramentas e máquinas (p.e.: computador e meios audiovisuais) como extensão da atividade motora, com o objetivo de melhoria da autoestima e autoimagem, bem como da aquisição de relacionamentos interpessoais mais equilibrados.

Como já referido anteriormente, os programas de competências psicossociais são os mais eficazes e completos ao nível da intervenção com jovens delinquentes. Os

programas de competências sociais proporcionam experiências que não ocorreram ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo e, por isso, diminuíram o repertório social do indivíduo (Greenwood, 2006).

Desta forma é possível intervir com jovens delinquentes ao nível da Psicomotricidade, proporcionando aos mesmos uma maior experiência e percepção dos seus estados internos. A intervenção neste âmbito, através da regulação emocional, tem como objetivo o aumento da tolerância à frustração, a diminuição da impulsividade, a melhoria da interação social, o aumento da autoconfiança, a potencialização da percepção de si e do seu corpo e de uma visão mais consciente dos conflitos inter e intrapsíquicos e a melhoria da capacidade de autorreflexão (Probst, Knapen, Poot & Vancampfort, 2010) que como já referido anteriormente, são características deficitárias neste tipo de população.

O Psicomotricista atua com todas as faixas etárias, utilizando diversas metodologias: técnicas de relaxação e consciência corporal, terapias expressivas, atividades lúdicas, atividades de recreação terapêutica, atividade motora adaptada e atividades de consciencialização motora, associando sempre a atividade representativa e simbólica (Associação Portuguesa de Psicomotricidade, 2012).

Ao nível da intervenção com a população alvo deste estudo, jovens delinquentes, foi desenvolvido um programa de abordagem psicomotora, no qual foram integradas algumas destas metodologias, principalmente as técnicas de relaxação e consciencialização corporal, e as atividades lúdicas (jogo).

- Atividade Lúdicas (Jogo)

Segundo Piaget (1994), o desenvolvimento da criança é influenciado pelo lúdico, na medida em que o jogo permite o desenvolvimento das capacidades psicomotoras, sociais, de pensamento lógico e da linguagem. O lúdico promove a organização do espaço e do tempo, o desenvolvimento da noção de causalidade (Piaget, 1994), a interação e a relação, o aumento das capacidades de resolução de problemas (Carvalho, 2005), o desenvolvimento da criatividade e de aptidões físicas cognitivas e emocionais (Cró, Andreucci, Pereira & Pinho, 2011).

O jogo, permite o desenvolvimento dos fatores psicomotores através da ação do corpo sob o contexto envolvente promovendo a cooperação interpessoal e a interiorização de valores, conceitos e regras sociais (Cró et. al., 2011; Matos & Simões, 2001). A

possibilidade comunicativa do jogo é considerada essencial ao nível da intervenção psicomotora, promovendo a socialização, a comunicação com os outros e a experimentação de novas sensações e emoções, ferramentas básicas do bom desenvolvimento global da criança (Llinares & Rodriguez, 2005; Madera, 2005).

- Relaxação

A relaxação pretende regular as emoções, coordenando a associação entre a ação e a expressão emocional e cognitiva da mesma, proporcionando uma reorganização emocional (Martins, 2001).

As técnicas de relaxação pretendem restabelecer o sentimento de autocontrolo do indivíduo através da redução de sentimentos físicos e emocionais negativos, da libertação da tensão, do restabelecimento da energia e do encorajamento da calma (Fonseca, 2007)

As vivências corporais proporcionadas na psicomotricidade e relaxação, podem ser mediadas através do toque corpo a corpo, através de objetos (bolas, lençóis, cordas e bastões), ou pela automassagem, sendo esta uma estratégia a ser utilizada nas primeiras fases da intervenção, por ser menos invasiva (Maximiano, 2004).

As técnicas de relaxação têm uma indicação terapêutica para problemas: tónico□ emocionais; do esquema corporal, da imagem corporal e da estruturação espacial; psicossomáticos e défices de funcionamento representativo e imaginário; ao nível da sexualidade, da gestão da raiva, da afirmação de si e da relação com o outro; de ansiedade crónica e outros quadro psicopatológicos (Martins, 2001).

As técnicas de relaxação mais estudadas são o Relaxamento Progressivo de Jacobson (1929) e o Treino Autógeno de Schultz (1932). O primeiro método consiste numa redução voluntária e continua da contração, tónus e atividades de grupos musculares. Pretende-se que o sujeito se aperceba dos processos de contração e descontração. Partindo dos grupos musculares de maior dimensão, onde a sensação é mais perceptível, espera-se que o indivíduo tenha progressivamente maior facilidade para perceber os grupos ou músculos de menor dimensão. Tem como objetivo a relaxação neuromuscular, através da redução ou mesmo desaparecimento das tensões desnecessárias na atividade, de modo a diminuir a ansiedade e a agressividade. O segundo método consiste em obter um estado de relaxação global e de pausa psíquica, através de um tipo de concentração pessoal, a que Schultz chamou auto-relaxação concentrativa, envolvendo a desconexão de todo o organismo, e gerando um estado de repouso e calma na ação. Procura a

emergência de sensações de peso, calor, frescura, vazio de preocupações e abandono passivo das representações interiores em oposição a uma concentração ativa ou voluntária (Filho, 2009).

O psicomotricista desempenha um papel fundamental na intervenção através dos métodos que utiliza e da ajuda que estabelece ao nível da autorreflexão dos indivíduos. As sessões de psicomotricidade em grupo apresentam benefícios para crianças e jovens com dificuldades na simbolização, com distúrbios tónico-emocionais ou com dificuldades de integração de normas e regras (Naia & Martins, 2006).

Desta forma, é possível intervir na delinquência através de uma abordagem psicomotora, utilizando as suas ferramentas de intervenção, visando a promoção de competências pessoais e sociais.

## 2.2 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

### **2.2.1 – Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais**

Segundo o Decreto-Lei nº 215/2012 de 28 de Setembro, a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) é um dos seis serviços centrais que integram a administração direta do Estado, no âmbito do Ministério da Justiça. Resulta da fusão entre a Direção-Geral de Reinserção Social e a Direção-Geral dos Serviços Prisionais e foi criada através do Plano Redução e Melhoria da Administração Central do XIX Governo Constitucional.

A criação da DGRSP veio trazer melhorias ao nível da intervenção que passou a ser centrada no indivíduo desde a fase pré-sentencial até a libertação, em colaboração com outros serviços que possibilitam oportunidades de mudança e reinserção social de forma a reduzir os riscos de reincidência criminal.

A missão da DGRSP reflete-se no desenvolvimento de políticas de prevenção criminal, execução de penas e medidas judiciais e de reinserção social, fazendo uma gestão dos sistemas tutelar educativo e prisional, não esquecendo a contribuição para a defesa da ordem e paz social, tal como assegurar condições de vida compatíveis com a dignidade humana. Os valores da DGRSP prendem-se com a crença na capacidade de mudança dos indivíduos, defesa e promoção dos direitos humanos, aumento da segurança da sociedade, valorização da reinserção social através do serviço prestado à comunidade e prevenção da reincidência criminal. A DGRSP tem como principais atribuições:

- Prestar assessoria técnica aos tribunais ao nível da tomada de decisão em processos penais ou de tutelar educativo;
- Executar penas e medidas privativas da liberdade, intervindo de forma a reinserir socialmente o agente do crime;
- Executar penas e medidas na comunidade aplicadas a adultos, tendo em conta a prevenção da reincidência e a reparação à sociedade e às vítimas;
- Executar medidas tutelares educativas, na comunidade ou de internamento, aplicadas a jovens ofensores, promovendo a sua educação para o direito e formas de viver responsabilmente em sociedade;
- Gerir o sistema nacional prisional, assegurando o respeito pelos direitos humanos do indivíduos tal como a proteção de bens jurídicos e a defesa da sociedade;



- Gerir o sistema nacional de vigilância eletrónica, aumentando a aproximação do indivíduo ao meio, e diminuindo custos;
- Gerir a rede nacional de centros educativos, assegurando aprendizagens favoráveis à reintegração pacífica dos jovens na sociedade.

Quanto à execução de penas e medidas jurídicas, existem 4 processos-chave na área penal e dois na área tutelar educativa. Os processos-chave na área penal são os seguintes

- **Execução de penas e medidas privativas da liberdade** – ocorrem em situações privativas de liberdade vigilada e com segurança. Concretizam-se em: pena de prisão; prisão preventiva; prisão por dias livres. A intervenção decorre em meio prisional e baseia-se no desenvolvimento de atividades educacionais, formação profissional, trabalho entre outras e ainda a aplicação de programas específicos de reabilitação tendo em conta uma prévia avaliação do risco e necessidades de intervenção de cada recluso.
- **Execução de penas e medidas com recurso a meio de vigilância eletrónica** – corresponde à fiscalização de decisões judiciais através de meios de controlo à distância. Ocorre em vários contextos como: medida de coação ou pena de prisão em regime de permanência na habitação; adaptação à liberdade condicional; modificação da execução da pena de prisão; proibição de contacto com a vítima em casos de violência doméstica.
- **Execução de penas e medidas na comunidade** – corresponde a uma intervenção baseada na avaliação do risco e necessidade de reinserção social do indivíduo, na qual é planificada e supervisionada a pena ou medida, são aplicados programas específicos em articulação com a comunidade de forma a promover respostas de reinserção social. Ocorre no âmbito de: suspensão provisória do processo; suspensão da execução da pena de prisão; prestação de trabalho comunitário; liberdade para prova; e liberdade condicional.
- **Assessoria técnica aos tribunais no apoio à tomada de decisão na fase pré-sentencial** – reflete-se na elaboração de relatórios sociais, informações e perícias sobre a personalidade, a pedido do tribunal e Ministério Público, de forma a adequar a pena ou medida ao indivíduo e à posterior reinserção social do mesmo.

Os processos-chave na área tutelar educativa são os seguintes :

- **Execução de medidas tutelares educativas** – intervenção focada na educação para o direito, com apoio da comunidade, de modo a integrar socialmente os jovens de forma digna e responsável, baseada numa avaliação do risco e necessidades. As principais são: admoestação, reparação ao ofendido, realização de tarefas a favor da comunidade, imposição de regras de conduta ou de obrigações, de programas formativos, acompanhamento educativo, suspensão do processo e por último o internamento em centro educativo.
- **Assessoria técnica aos tribunais no apoio à tomada de decisão na fase de inquérito** – apoio técnico prestado aos tribunais na avaliação da necessidade de intervenção e determinação da medida adequadas relativamente a jovens (entre os 12 e os 16 anos à data da prática) acusados de factos qualificados na lei como crime. Reflete-se na elaboração de: relatórios sociais, avaliações psicológicas e perícias sobre a personalidade.

Relativamente à sua estrutura orgânica, a DGRSP é constituída por unidades orgânicas residentes nos serviços centrais e pelos serviços desconcentrados, estes últimos representados pelos estabelecimentos prisionais, centros educativos, equipas de vigilância eletrónica e as delegações regionais de reinserção, que integram as equipas de reinserção social.

Os serviços centrais são constituídos pelas seguintes unidades orgânicas:

- Direção de Serviços de Assessoria Técnica e de Execução de Penas na Comunidade (DSATEPC);
- Direção de Serviços de Execução de Medidas Privativas da Liberdade (DSEMP);
- Direção de Serviços de Justiça Juvenil (DSJJ);
- Direção de Serviços de Organização, Planeamento e Relações Externas (DSOPRE).
- Direção de Serviços de Recursos Financeiros e Patrimoniais (DSRFP);
- Direção de Serviços de Recursos Humanos (DSRH);
- Direção de Serviços de Segurança (DSS);
- Direção de Serviços de Vigilância Eletrónica (DSVE);

Os serviços desconcentrados são constituídos por:

- 49 Estabelecimentos Prisionais;
- 6 Centros Educativos;
- 3 Delegações Regionais de Reinserção.

Os Estabelecimento Prisionais estão classificados segundo o nível de segurança – especial, alta e média – e o grau de complexidade de gestão – elevado e médio – sendo a sua principal função garantir a execução das penas e medidas privativas da liberdade de forma a manter a ordem e paz social, criando condições de reinserção social dos reclusos. Estão divididos por 4 distritos Judiciais: Porto, Coimbra, Évora e Lisboa. Os principais funcionários são os elementos do Corpo da Guarda Prisional, trabalhadores da DGRSP com funções de segurança pública em meio institucional que visam manter a segurança e tranquilidade da comunidade prisional.

Os Centros Educativos têm como objetivo principal a educação do jovem para o direito e a sua reinserção na comunidade de forma a puderem viver uma vida digna e responsável. Garantem a execução da medida tutelar educativa de internamento que pode ocorrer em regime aberto, semiaberto ou fechado. Existem 3 Centros Educativos em Lisboa, e outros 3 divididos entre Porto, Guarda e Coimbra.

As Delegações Regionais de Reinserção (DRR) têm como principais funções assegurar o acompanhamento, monitorização e controlo da atividade operativa realizada pelas equipas de Reinserção Social. As DRR integram os Núcleos de Apoio Técnico (NATs) que visam dar apoio e supervisão técnica relativamente às atividades desenvolvidas pelas equipas de reinserção social e ainda monitorizar o cumprimento das orientações técnicas solicitadas pelos serviços centrais.

A DRR do Norte é constituída por 14 equipas de reinserção social e 1 NAT intervindo nos distritos de: Bragança, Braga, Porto, Viana do Castelo e Vila Real. A DRR do Centro é constituída por 12 equipas de reinserção e 1 NAT abrangendo na sua intervenção nos distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Santarém e Viseu. A DRR do Sul e Ilhas é constituída por 16 equipas de reinserção social e 4 NATs, sendo a que abrange mais distritos ao nível da sua intervenção: Beja, Évora, Faro, Lisboa, Portalegre, Setúbal, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira.

A DGRSP tem como destinatários de intervenção adultos e jovens ofensores, com ligação ao sistema de justiça, alvo de processos penais e de processos tutelares educativos.

De forma a melhorar a intervenção, conta com o apoio de diversos parceiros, tais como os agentes do sistema de justiça, os órgãos da polícia e de segurança pública e ainda os Tribunais e o Ministério Público, dadas as suas atribuições.

Para além disso, a DGRSP mantém ótimas ligações com a comunidade, pois a reinserção dos agentes do crime passa por uma intervenção apoiada por instituições da comunidade. Desta forma existem protocolos de cooperação com várias entidades tanto ao nível da execução das penas privativas de liberdade nas quais se procura trazer a comunidade para dentro da prisão, como formação escolar e atividade laboral esta com fins estritamente sociais; ao nível da execução de penas e medidas na comunidade, temos o exemplo dos centros comunitários, escolas, e outros. Nesta última vertente temos ainda as Entidades Beneficiadoras de Trabalho (EBTs), que são as entidades sem fins lucrativos que acolhem os prestadores de trabalho comunitário. Evidenciam-se ainda parcerias com organismos como o Instituto de Emprego e Formação Social, a Santa Casa da Misericórdia, o Sistema Nacional de Saúde, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, entre outras.

Em suma, a DGRSP visa prevenir a criminalidade e aumentar a segurança pública, intervindo de forma a alterar o comportamento dos indivíduos em conflito com a lei, no sentido do respeito pelas normas legais que regulam a convivência pacífica em sociedade contribuindo para uma reintegração social digna e responsável dos autores do crime.

#### *2.2.1.1 – Equipas de Reinserção*

Segundo o Despacho nº 331/2013, de 8 de Janeiro, as Equipas de Reinserção Social integram as Delegações Regionais de Reinserção e têm como função assegurar, nas respetivas áreas territoriais de competência, a assessoria técnica aos tribunais na fase de apoio à tomada de decisão judicial e na execução de penas e medidas na comunidade, em processos penais e tutelares educativos. Cobrem todo o território nacional, numa lógica de proximidade com o cidadão.

Existem equipas de competência genérica (na área penal e tutelar educativa), equipas de competência específica e especializada na área penal e equipas de competência especializada na área tutelar educativa.

O Estágio decorreu em duas equipas de Reinserção Social que passo a apresentar.

#### 2.2.1.1.1 – Equipa Lisboa 1

A Equipa de Lisboa 1, é uma Equipa de Reinserção Social que integra a DRR do Sul e Ilhas. Situa-se em Caxias e a sua intervenção abrange o concelho de Oeiras. É constituída por uma coordenadora, uma administrativa e cinco Técnicos Superiores de Reinserção Social. É uma equipa de competência genérica, e desta forma a intervenção é feita a nível penal e tutelar educativo.

#### 2.2.1.1.2 – Equipa Lisboa 2

A Equipa de Lisboa 2, é uma Equipa de Reinserção Social que integra a DRR do Sul e Ilhas. Situa-se em Portas de Benfica e a sua intervenção abrange o concelho da Amadora. É constituída por uma coordenadora, dois administrativos e oito Técnicos Superiores de Reinserção Social. Tal como a anterior, a intervenção é também prestada tanto a nível penal como tutelar educativo uma vez que é uma equipa de competência genérica.

#### *2.2.1.2 – Técnico Superior de Reinserção Social*

O Técnico Superior de Reinserção Social é o principal agente da intervenção nas Equipas de Reinserção social, pois intervém diretamente com os condenados. Estes Técnicos têm como objetivo principal anular a reincidência criminal dos indivíduos que acompanham no âmbito das medidas judiciais que lhe foram aplicadas. Este acompanhamento é baseado num plano de reinserção que difere de indivíduo para indivíduo pois tem em conta a avaliação do risco e necessidades de intervenção individuais. Para elaborar este plano, os técnicos utilizam uma escala, que é aplicada a todos os indivíduos que estejam a cumprir penas de pelo menos um ano. Apenas aos indivíduos que prestam trabalho a favor da comunidade não é aplicada esta escala nem utilizado nenhum plano de intervenção, pois o objetivo é apenas monitorizar o cumprimento do trabalho.

Além destes acompanhamentos mais próximos, elaboram ainda relatórios solicitados pelo tribunal, visitas domiciliares, assessoria a Estabelecimentos Prisionais e ainda

articulações com entidades da comunidade de modo a reinserir os condenados de forma digna e responsável na sociedade.

Os técnicos podem ser especializados numa área específica, ou intervirem em várias áreas, dependendo da coordenação da equipa a que pertencem.

As áreas de formação base destes técnicos são variadas, tais como: psicologia, sociologia, assistência social, reabilitação psicomotora, entre outras.

Em suma, o técnico ajuda o condenado a encarar o seu comportamento delinquente, a aceitar a responsabilidade pelos seus crimes, e a lidar adequadamente com as suas dificuldades pessoais.

O estágio foi orientado por duas Técnicas Superiores de Reinserção Social, a Dr.<sup>a</sup> Irene Silva, da Equipa Lisboa 1, e a Dr.<sup>a</sup> Glória Pereira, da Equipa Lisboa 2.

Apesar de ter assistido à intervenção dos TSRS na área tutelar educativa, a área focal do estágio trata-se da área penal e como tal passa-se a explicar as penas e medidas executadas na área penal que tive oportunidade de acompanhar.

#### *2.2.1.2 – Execução de Penas e Medidas na Área Penal*

As Equipas de Reinserção Social, tem duas atribuições no que diz respeito à área penal. A primeira prende-se com a assessoria técnica aos tribunais, na qual os TSRS realizam relatórios sociais e outros documentos solicitados pelo tribunal, tanto na fase sentencial, como na fase pré ou pós sentencial. Para a elaboração destes relatórios existe uma metodologia tipo e estes baseiam-se em entrevistas com os arguidos, familiares, amigos e instituições que lhes deem ou tenham dado apoio; consulta do processo do arguido, das peças processuais remetidas pelo Tribunal e ainda consulta com os órgãos policiais. Estes relatórios têm como principal função ajudar o juiz na tomada de decisão, de modo a que a intervenção efetuada com aquele arguido vá ao encontro de uma reinserção social digna e responsável, visando diminuir a reincidência criminal, e tendo em conta a segurança da comunidade.

A segunda diz respeito às medidas e sanções penais executadas na comunidade, que constituem alternativas às penas de prisão. Estas têm conteúdo probatório, pelo que podem vir impostas de injunções e como tal devem ser fiscalizadas.

Nesta área, os TSRS intervêm no controlo do cumprimento destas medidas prestando ainda apoio psicossocial numa intervenção baseada nas necessidades individuais de reinserção.

Devem planificar o acompanhamento tal como já referido, avaliando o seu grau de implementação e adaptando-o aos progressos ou insucessos do condenado. Todo o acompanhamento é registado e são elaborados relatórios de execução periódicos (avaliação periódica, avaliação de anomalias, e final) que são enviados para tribunal.

As penas e medidas cumpridas na comunidade são:

- **Suspensão de Execução da Pena de Prisão**

O agente do crime é condenado em pena de prisão não superior a 5 anos que é suspensa na sua execução, ou seja, pode cumprir a pena na comunidade, desde que cumpra com as regras que lhe são impostas. Existem três tipos de suspensões: simples; com regras de conduta e com regime de prova. A intervenção por parte das ERS é feita nas duas ultimas modalidades.

- **Prestação de Trabalho a Favor da Comunidade**

O agente é condenado em pena de prisão até 2 anos que é substituída por trabalho a favor da comunidade no máximo até 480h. Necessita do consentimento do arguido, e consiste na prestação de serviços gratuitos ao Estado ou outras instituições sem fins lucrativos. Executável em qualquer dia da semana, dependendo da disponibilidade da Entidade Beneficiadora de Trabalho e do condenado.

- **Substituição de Multa por trabalho**

Quando um agente do crime é condenado a pena de Multa, pode solicitar a sua substituição por Trabalho até um limite de 480h. A prestação do trabalho ocorre de igual forma à anterior pena.

- **Liberdade Condicional**

Consiste na antecipação da liberdade de um condenado a pena de prisão durante um período não superior a 5 anos, depois de ter cumprido um período mínimo legal de reclusão e mediante o seu consentimento. Apresenta-se em três modalidades: simples, com regras de conduta ou com regime de prova.

Em todas as modalidades o condenado é acompanhado pelos TSRS, tendo que cumprir o plano de reinserção social que lhe for traçado.

A atribuição de liberdade condicional (em prisão superior a 6 meses) pode ocorrer a meia da pena, dois terços da pena ou a cinco sextos do termo da pena e

depende da natureza e gravidade dos crimes e ainda do comportamento do condenado em meio prisional.

- **Suspensão provisória do processo**

Corresponde a uma medida pré-sentencial que visa evitar o prosseguimento do processo penal até à fase de julgamento. É aplicada pelo Ministério Pública com o consentimento do arguido e da vítima (quando aplicável), apenas para crimes puníveis com penas de prisão até 5 anos ou outras sanções e é necessária a ausência de condenação anterior por crime da mesma natureza.

O estágio visou a intervenção com indivíduos condenados com estas penas e medidas e com o apoio de instituições com protocolos com as Equipas de Reinserção de Lisboa 1 e Lisboa 2. Estas instituições estão caracterizadas de seguida.

### **2.2.2 – Associação Cultural e Juvenil *Batoto Yetu* Portugal**

Fundada em 1996 com o apoio da Câmara Municipal de Oeiras e da Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, a Associação Cultural e Juvenil *Batoto Yetu* Portugal (BYP) é uma associação sem fins lucrativos que tem como missão contribuir para a integração social de crianças e jovens em risco, maioritariamente de origem ou descendência africana, provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, desenvolvendo atividades educativas, artísticas e culturais de forma a valorizar as raízes culturais dos mesmos.

A BYP tem como visão a existência de uma sociedade Europeia com igualdade de oportunidades e ainda, valorização e reconhecimento da diversidade cultural, pois acredita que estes atributos são fatores essenciais para a consolidação da autoestima e sentimento de pertença de jovens e crianças. Conta atualmente com 907 sócios, maioritariamente crianças, jovens e familiares, que frequentam o espaço da Associação e participam nas variadas atividades por esta desenvolvidas.

A sua principal área de intervenção prende-se com a educação não formal, principalmente através da arte e iniciativas de organização comunitária e promoção da cidadania. Tem como valores: a valorização das origens culturais, das artes na inclusão e do trabalho em prol do aumento da autoestima, e o respeito e tolerância pelo outro.



Ao longo dos tempo, a *Batoto Yetu*, cujo nome provém da língua Suaíli e significa “as nossas crianças”, proporcionou a inclusão através das artes de pelo menos 1300 bailarino e músicos, tendo realizado mais de 300 espetáculos a nível nacional e internacional.

### **2.2.3 - Associação CO(op)RAÇÃO – Cooperativa de Solidariedade Social**

Fundada a 29 de Dezembro de 2008, A CO(op)RAÇÃO é uma cooperativa de solidariedade social sem fins lucrativos que conta com a parceria da Câmara Municipal da Amadora, Juntas de Freguesia e outras Associações locais que intervém maioritariamente com a população sénior com a missão de melhorar a qualidade de vida desta população satisfazendo as suas necessidades através de serviços diferenciados.

A visão é tornar-se uma cooperativa de solidariedade social de excelência, sustentável e adaptada às mudanças da realidade social.

O serviços que promove visam: o respeito pela dignidade humana, o reconhecimento do sénior como ser humano afetivo e ativo que tem direito ao bem-estar e qualidade de vida tal como à plena cidadania e igualdade de oportunidades, o desenvolvimento pessoal do indivíduo, a participação na vida social e no processo de desenvolvimento económico, social e cultural.

A CO(op)RAÇÃO baseia a sua intervenção em quatro princípios fundamentais: o profissionalismo, o sentido social, a humanidade e a equidade. Esta intervenção conta com serviços e atividades como: a cantina social, apoio domiciliário, cursos de informática, inglês e italiano para seniores, projeto nutrisénior, passeios históricos, e apoio social individual.

### **2.2.4 – Associação de Solidariedade Social do Alto da Cova da Moura**

Criada a 13 de Fevereiro de 1980, com instalações próprias construídas pelos moradores do Bairro da Cova da Moura, a Associação de Solidariedade Social do Alto da Cova da Moura nasceu como um espaço dedicado a fins comunitários intervindo inicialmente apenas nas áreas do Desporto e Cultura. Em 2001 adquiriu o estatuto de IPSS e passou a intervir em variadas áreas desenvolvendo várias atividades nas seguintes valências:

Pré-escolar, Apoio Escolar, Ginásio Mental, Atendimento Social, Apoio ao Emigrante, Apoio Jurídico, Apoio Psicológico, Formação pessoal, escolar e profissional, Desporto e TIC.

Tem como objetivos a promoção da igualdade, formação, desenvolvimento, desporto, cultura e recreio de forma a responder às necessidades da população promovendo a qualidade de vida comunitária e o desenvolvimento local.

A ASSACM conta com cerca de 800 sócios, e ao longo dos seus 35 anos de existência conseguiu melhorar e inovar a sua intervenção junto da comunidade do Bairro onde de insere estabelecendo para isso uma rede de parcerias alargada com entidades públicas e privadas que apoiam o projeto da associação. Dispõe de uma equipa com formação em diferentes áreas (Psicologia, Reabilitação e Inserção Social, Serviço Social, Educação, Advocacia, Informática, Desporto e Serviços Administrativos) de modo a diversificar a intervenção e adequa-la às necessidades de cada indivíduo que ali procura ajuda.

### **3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

A prática profissional deste estágio baseou-se essencialmente na aplicação de um programa de competências sociais e pessoais desenvolvido pela estagiária anterior. Este programa destina-se à população em estudo caracterizada de seguida e foi implementado e avaliado no ano subsequente com um grupo de intervenção e a partir do qual foram obtidas avaliações positivas e demonstrada a sua eficácia ao nível da aquisição de competências sociais, do aumento do autoconceito e diminuição da ansiedade dos participantes, bem como da melhoria das componentes verbais, não-verbais e paralinguísticas da comunicação (Gomes, 2016). Desta forma, foi decidido que se iria alargar a intervenção a dois grupos, um do conselho de Oeiras e outro do conselho da Amadora. Esta intervenção vai ser apresentada de seguida, tal como será feita uma descrição mais pormenorizada deste Programa e dos objetivos de intervenção do mesmo.

Além da implementação deste programa foram ainda desenvolvidas outras atividades tanto nos Serviços Centrais da DGRSP como nas Equipas de Reinserção, que serão também descritas neste ponto.

#### **3.1 – GRUPOS DE INTERVENÇÃO**

Este Programa de intervenção foi concebido para ser implementado em grupos com um número mínimo de seis e máximo de doze participantes. Desta forma foi feita uma seleção dos indivíduos que poderiam frequentar o programa em cada uma das Equipas de Reinserção que acolheu o projeto.

Tal como na primeira aplicação do programa, foram utilizados alguns critérios de inclusão/exclusão, e foi estabelecido que os indivíduos que poderiam integrar o projeto teriam de:

- Ter idade entre os 18 e os 25 anos inclusive;
- Estar a cumprir uma das seguintes medidas: Suspensão Provisória do Processo (SEP); Suspensão da Execução da Pena (SEP) sem ou com Regime de Prova (SEP-RP); e Liberdade Condicional (LC);
- Ter o termo da pena ou medida posterior a Junho de 2016.
- Não ter sido condenado em crimes de: homicídio consumado, natureza sexual (violação e abuso sexual de menores), violência doméstica, estradais (condução

de veículo em estado de embriaguez e condução sem habilitação legal), detenção de arma proibida, calúnia e injúria.

- Manifestar dificuldades ao nível das competências sociais, resolução de problemas, gestão de raiva e apresentar atitudes pró-criminais.

Para a seleção dos sujeitos, em primeiro lugar foi disponibilizada uma lista com todos os jovens entre os 18 e os 25 anos, a cumprir este tipo de medidas em cada uma das equipas, e foi feita uma seleção relativamente aos crimes e posteriormente ao término das penas.

Na Equipa de Lisboa 1 (Oeiras), foram selecionados desta lista 12 indivíduos, cujos processos foram analisados individualmente com a ajuda do técnico responsável por cada um dos indivíduos, chegando-se a conclusão que alguns já tinham participado no programa no anterior e outros estavam a trabalhar. No entanto foi possível reunir ainda uma lista de 6 indivíduos para participarem no programa.

Na Equipa de Lisboa 2 (Amadora) foram selecionados desta lista 33 indivíduos. De seguida foi pedido aos técnicos responsáveis pelo acompanhamento destes indivíduos que sugerissem quatro com perfil para integrar o grupo, e após esta fase ficaram 16 indivíduos selecionados que, após análise dos processos e em conferência com os técnicos, foram reduzidos para 11 elementos.

Em ambas as equipas, os indivíduos foram selecionados tendo em conta as suas características, a análise dos dossiers individuais, a opinião dos técnicos que os acompanham e a necessidade de intervenção de cada caso. Além disso, após a seleção foi feita uma entrevista individual com cada elemento na qual foi apresentado e descrito o programa pelos técnicos e pela estagiária.

### **3.1.1 – GRUPO 1 – Oeiras**

Após a seleção anteriormente referida, passa-se a descrever na Tabela 1, os seis elementos selecionados para integrar o grupo de intervenção na Equipa de Lisboa 1.

O grupo era constituído apenas por elementos do género masculino, com uma idade média de 21 anos, maioritariamente a cumprir penas de Suspensão da Execução da

Pena com Regime de Prova. O grupo era bastante homogéneo em relação à idade e tipologia de crime, uma vez que todos os indivíduos tinham praticado crimes de roubo.

Tabela 1 - Amostra Grupo 1

Nome	Idade	Pena	Crime	Término
DV	21	SEP-RP	3 crimes de roubo.	Julho de 2018
AS	21	LC	2 crimes de roubo; 4 crimes de roubos qualificado.	Outubro de 2017
MP	21	SEP-RP	1 crime de roubo.	Dezembro de 1016
DR	24	SEP-RP	1 crime de ofensa à integridade física qualificada; 1 crime de omissão de auxilio.	Novembro de 2017
TS	23	SEP-RP	1 crime de roubo.	Maio de 2016
RM	21	SEP-RP	1 crime de roubo; 1 crime de extorsão.	Julho de 2016

### 3.1.2 – GRUPO 2 – Amadora

Relativamente à Equipa de Lisboa 2, passa-se a descrever na Tabela 2, os onze elementos selecionados para integrar o grupo de intervenção.

O grupo era constituído por dez elementos do género masculino e um do género feminino, com uma média de idades de 20 anos. Este grupo era mais heterógeno tanto a nível da idade, como das penas (elemento a cumprir Suspensão da Execução da Pena com Regime de Prova ou Liberdade Condicional) e do tipo de crime, existindo neste grupo crimes praticado de roubo, rapto, tráfico de estupefacientes e homicídio tentado.

Tabela 2 – Amostra Grupo 2

Nome	Idade	Pena	Crime	Término
RD	23	SEP-RP	2 crimes de roubo.	Março de 2017
AC	24	LC	1 crime de rapto agravado.	Novembro de 2016

<b>CS</b>	21	SEP-RP	2 crimes de roubo agravado.	Março de 2020
<b>EM</b>	19	SEP-RP Trabalho Comunitário	1 crime de resistência e coação sobre funcionário.	Agosto de 2016
<b>AN</b>	19	SEP-RP	1 crime de roubo.	Abril de 2017
<b>AB</b>	24	SEP-RP	1 crime de tráfico de estupefacientes	Junho de 2017
<b>EJ</b>	23	LC	Crimes de roubo simples e agravado; Crimes de furto simples e qualificado.	Novembro de 2016
<b>AS</b>	25	SEP-RP	1 crime de tráfico de estupefacientes de menor gravidade	Abril de 2017
<b>CM</b> ♀	20	SEP-RP	6 crimes de roubo agravado; 1 crime de falsificação de documentos;	Janeiro de 2020
<b>JM</b>	23	LC	3 crimes de roubo simples; 1 crime de roubo agravado.	Outubro de 2017
<b>JS</b>	22	SEP-RP	1 crime de homicídio tentado	Julho de 2017

### 3.2 – ESTRUTURAÇÃO DA INTERVENÇÃO E PLANEAMENTO DOS OBJETIVOS

A intervenção realizada com estes jovens baseia-se na implementação e validação de um Programa de Competências Pessoais e Sociais, tendo em conta uma abordagem de intervenção psicomotora, desenvolvido pela Estagiária anterior, a Mestre em Reabilitação Psicomotora Carlota Gomes, com o apoio da Orientadora de Estágio, a Professora Doutora Celeste Simões.

#### **3.2.1 – O Programa de Competências Sociais e Pessoais “Endireita”**

O Programa com o nome “Endireita” foi elaborado com base em três Programas de Treino de Competências Sociais: *Thinking for a Change* (Bush et al., 2011), *Reasoning and Rehabilitation* (Ross & Fabiano, 1985) e *Structured Learning Skills for Adolescents* (Goldstein et al., 1980), após ter sido efetuada uma pesquisa acerca das características e necessidades deste tipo de população e da eficácia deste tipo de intervenção, com base na promoção de competências pessoais, sociais e emocionais, na melhoria da qualidade de vida e reinserção destes jovens na comunidade, com o principal objetivo de reduzir a reincidência criminal dos mesmos (Gomes, 2016).

Segundo Gomes (2016) este programa é composto por 22 sessões das quais 4 correspondem a avaliação inicial, final e intermédia, enquanto as restantes se prendem com a aquisição de competências descritas abaixo. As sessões são semanais e com uma duração de 1 hora e 30 minutos. O programa apresenta três principais domínios de intervenção:

- Comunicação Interpessoal – devido às dificuldades ao nível do reconhecimento dos sentimentos próprios e do outro; da interpretação das mensagens recebidas; coerência da linguagem verbal e não verbal; e dos estilos de comportamento assertivo, passivo e agressivo.
- Autorregulação – baseado nas dificuldades manifestadas ao nível do controlo dos sentimentos, em lidar com o stress, acusações ou fracasso e principalmente o controlo da ira, pois estes jovens apresentam elevados níveis de ansiedade, depressão e impulsividade.
- Resolução de Problemas – de forma a colmatar as dificuldades ao nível do planeamento e sequencialização das ações na tomada de decisão, e ainda aumentar o leque de ideias e formas criativas de resolver os problemas de forma assertiva evitando modelos agressivos que são os mais utilizados por estes jovens.

Estes grandes domínios foram divididos em pequenas áreas abordadas uma em cada sessão, tal como será descrito na calendarização, e estão organizadas de forma a que cada uma sirva de suporte à seguinte. De forma a abordar cada uma destas áreas, são realizadas diversas atividades de forma a atingir os objetivos de cada sessão. Estas atividades foram elaboradas tendo em conta as características dos jovens que integram os grupos, as suas necessidades e os seus interesses, e resultaram também de uma intensa pesquisa tanto nos Programas de intervenção já mencionados, como em livros e

atividades realizadas em diversas disciplinas da Licenciatura e Mestrado em Reabilitação Psicomotora (Gomes, 2016).

As sessões foram elaboradas obedecendo a uma estrutura pré estabelecida, estando organizada em 4 momentos distintos:

1. Diálogo Inicial: momento no qual são revistos os conteúdos abordados na sessão anterior e introduzida a temática a desenvolver na sessão;
2. Atividades: realização de atividades (entre 2 a 4) relacionadas com a temática de forma a atingir os objetivos delineados para cada sessão, havendo intervalos entre as atividades de forma a ser feita uma pequena reflexão sobre a mesma;
3. Retorno à calma: realizadas atividades de controlo respiratório e relaxação de modo a libertar a agitação do momento anterior, promovendo o retorno à calma e a consciencialização corporal;
4. Diálogo Final: consiste num momento de reflexão acerca das atividades, da temática, das aprendizagens e da importância das mesmas para o dia-a-dia de cada participante e por último o preenchimento de pequenas fichas de avaliação da sessão.

Apesar das sessões estarem já todas elaboradas no Programa construído posteriormente, foram sempre elaborados planos de sessão, disponíveis nos anexos 1 a 3, e ainda relatórios de avaliação de cada sessão, disponíveis nos anexos 4 a 6.

Relativamente às atividades que compõem o programa estas são atividades de cooperação e resolução de problemas, expressivas, de compreensão e expressão de sentimentos e emoções, de relaxação, de quebra-gelo, de interpretação da comunicação verbal e não verbal, entre outras.

### **3.2.3 – Objetivos e Estratégias de Intervenção**

Como já referido esta intervenção tem por base um programa de competências sociais e pessoais criado com base em objetivos gerais e específicos que vão de encontro às necessidades da população em questão, jovens delinquentes, e foram estabelecidos tendo em conta os dados encontrados na literatura e encontram-se detalhados de seguida na Tabela 3.

Tabela 3 - Objetivos Gerais e Específicos de Intervenção

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
------------------	-----------------------



<b>Promover a comunicação interpessoal</b>	<p>Promover a comunicação verbal e não-verbal;</p> <p>Potencializar a expressão e a compreensão dos sentimentos;</p> <p>Promover o cumprimento de regras;</p> <p>Promover a comunicação assertiva;</p> <p>Facilitar a decodificação dos aspetos verbais e não-verbais da comunicação na relação com os outros ;</p> <p>Estimular a interajuda, a partilha e a cooperação;</p> <p>Identificar os sentimentos/emoções do outro;</p> <p>Facilitar a relação entre os pares e as figuras de autoridade;</p> <p>Promover a empatia.</p>
<b>Promover a autorregulação, ao nível emocional e comportamental</b>	<p>Promover o controlo da agressividade e da impulsividade;</p> <p>Promover a gestão de emoções;</p> <p>Aumentar a capacidade de resistência à frustração;</p> <p>Promover a gestão de conflitos.</p>
<b>Desenvolver as competências de resolução de problemas</b>	<p>Promover um posicionamento positivo face aos problemas;</p> <p>Desenvolvimento da capacidade de planeamento e execução no âmbito da resolução de problemas;</p> <p>Potencializar a gestão de alternativas;</p> <p>Promover o pensamento consequencial.</p>
<b>Promover o bem-estar psicológico</b>	<p>Promover uma maior satisfação com a vida;</p> <p>Diminuir os níveis de ansiedade, ira e sintomas depressivos;</p>

	Melhorar a autoestima e o autoconceito.
<b>Promover a noção do corpo</b>	Promover a consciencialização corporal; Estimular a relaxação dos segmentos corporais e o controlo respiratório.

Relativamente às estratégias utilizadas na aplicação deste programa, podemos falar de:

- Modelagem – principalmente através de vídeos;
- *Role-play* – através de exemplos do programa e dos próprios participantes;
- Reforço positivo – fornecido sempre que possível de forma a reconhecer e valorizar o comportamento/atitude/resposta do participante e ainda motiva-lo para continuar;
- Música – em algumas atividades e sempre no retorno à calma de forma a ajudar a relaxar e a libertar energias;
- Discussões e momentos de reflexão em grupo – no qual todos os participantes faziam uma reflexão acerca das atividades e das sessões de forma a estruturar os conteúdos aprendidos;
- Utilização de temas do interesse dos participantes – principalmente nos exemplos dados, nas variantes das atividades, nos filmes e nas escolhas musicais;
- Utilização de atividades que representem situações de vida real – de forma a conseguir generalizar ao máximo os conteúdos inerentes à atividades, e fazer com que as aprendizagens passassem do contexto sessão, para o contexto do dia-a-dia.

### 3.3 – CALENDARIZAÇÃO

A atividade de estágio teve início em Outubro quando foi pedido à Estagiária para comparecer nos Serviços Centrais da DGRSP onde fui recebida pelo Doutor Nuno Cabral, técnico da DSATEPC. Nas duas primeiras semanas permaneci neste local, onde desempenhei tarefas de análise estatística, aprendizagem dos procedimentos e do funcionamento da DGRSP, tal como tive a oportunidade de estudar o Código Penal e o Código de Processo Penal. Ainda neste local, tive a oportunidade de frequentar dois dias de formação acerca do processo de avaliação dos riscos e necessidades dos indivíduos

quando chegam às Equipas de Reinserção. Na segunda semana ficou decidido que a implementação do Programa Endireita iria ocorrer na Equipa de Lisboa 1 e na Equipa de Lisboa 2, às quais me desloquei e fui recebida pelas coordenadoras que me apresentaram os locais e todos os técnicos e ficou estabelecido que as minhas orientadoras iriam ser a Dr.<sup>a</sup> Irene Silva e a Dr.<sup>a</sup> Glória Pereira respetivamente, e que iria deslocar-me à Equipa Lisboa 1 às terças e quartas-feiras, à Equipa Lisboa 2 às segundas e quintas-feiras, e a sexta-feira seria o dia em que continuaria a deslocar-me aos Serviços Centrais. Estes horários iniciais foram sendo adaptados ao longo do ano, devido aos horários das sessões e à disponibilidade das orientadoras de estágio.

Durante os meses de Novembro e Dezembro, além de ter feito a seleção dos indivíduos que iriam participar no programa em ambas as equipas, o restante tempo foi de aprendizagem de funcionamento das equipas e de acompanhamento das orientadoras em todas as atividades que faziam, tais como entrevistas de acompanhamento dos condenados, contactos para o tribunal e para os indivíduos, inserção de verbetes de seguro, deslocações externas ao tribunal e ao domicílio dos condenados e ainda visitas ao Hospital Prisional de São João de Deus.

Além disto, foi durante estes meses que foram estabelecidos os protocolos com as instituições onde as sessões do Programa Endireita ocorreram, tal como a visita às mesmas e reuniões com as duas técnicas que iriam auxiliar na dinamização das sessões, a técnica Maria Gonçalves da Associação *Batoto Yetu* Portugal e a técnica Liliana Gonçalves da Associação de Solidariedade Social do alto da Cova da Moura. No início do mês de Dezembro comecei ainda a frequentar as sessões do Programa para Agressores de Violência Doméstica dinamizado pela orientadora da Equipa Lisboa 2 e pela Dr.<sup>a</sup> Mabília Novais.

A data de início das sessões foi programada para meados do mês de Janeiro, no entanto devido a algumas limitações não foi possível começar a intervenção com os dois grupos na mesma altura, pelo que se apresenta a calendarização dos dois grupos em separado. Também o início das sessões com o Grupo 2 trouxe alterações nas deslocações às duas Equipas, pelo que se apresenta na Tabela 4 a divisão do horário de Estágio.

Tabela 4 - Horário Semanal de Estágio

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Equipa	Equipa Lisboa	Equipa Lisboa 1	Equipa	Equipa

	<b>Lisboa 2 Benfica (9h-13h)</b>	<b>1 Caxias (9h-13h)</b>	<b>Caxias (9h-13h)</b>	<b>Lisboa 2 Benfica (9h-13h)</b>	<b>Lisboa 1 Caxias (9h-13h)</b>
<b>Tarde</b>	<b>Equipa Lisboa 2 Benfica (14h-16h)</b>	<b>Associação Batoto Yetu (14h-17h)</b>	<b>Associação Co(op)ração Damaia (14h-17h)</b>	<b>Equipa Lisboa 2 Benfica (14h-16h)</b>	
<b>Noite</b>		<b>PAVD Brandoa (18h-20h)</b>			

### 3.3.1 – GRUPO 1 – Oeiras

As sessões do Grupo 1, iniciaram-se no dia 8 de Março, tendo havido algumas alterações nos conteúdos abordados em cada sessão e no número de sessões, visíveis na Tabela 5. Esta tabela contém a calendarização das sessões do Grupo 1, bem como a temática abordada em cada sessão, e as alterações efetuadas às mesmas.

Tabela 5 - Calendarização da Implementação do Programa no Grupo 1

Horário	Área	Mês	Dia	Nome da Sessão	Nome da Sessão Alterações
Terças-feiras  14h às 15h30	Avaliação	Mar.	8	Avaliação Inicial	Avaliação Inicial
	Comunicação Interpessoal		15	Comunicação Não Verbal	Comunicação Não Verbal
			29	Escuta ativa	Escuta ativa
		Abr.	5	Fazer perguntas e pedir permissão	Fazer perguntas e pedir permissão
			12	Dar feedback	Dar feedback
			19	Dar e receber elogios	Dar e receber elogios
			26	Expressar Desacordo	Expressar Desacordo
		Autorregulação	Mai.	3	Avaliação
	10			Autoconceito	Autoconceito
	17			Reconhecer sentimentos	Reconhecer sentimentos
	24			Expressar sentimentos	Expressar sentimentos
	31			Lidar com o stress	Lidar com o stress
	Jun.		7	Lidar com acusações	Nenhum participante compareceu
			14	Lidar com o fracasso	Lidar com acusações + Lidar com o fracasso

	Resolução de Problemas	Jul.	21	Controlo da Raiva	Controlo da Raiva
			28	Avaliação	Avaliação
			5	Identificação do problema	Identificação do problema + Definir objetivos e recolher informações + Procurar alternativas + Vantagens e Desvantagens – escolher alternativa + Fazer um plano – executá-lo e avaliá-lo
			12	Definir objetivos e recolher informações	Avaliação Final
			19	Procurar alternativas	
			26	Vantagens e Desvantagens – escolher alternativa	
			2	Fazer um plano – executá-lo e avaliá-lo	
		Ago.	9	Avaliação final	
		Avaliação			

No Gráfico 1, é possível observar o número de participantes que frequentaram as sessões, ao longo do programa.

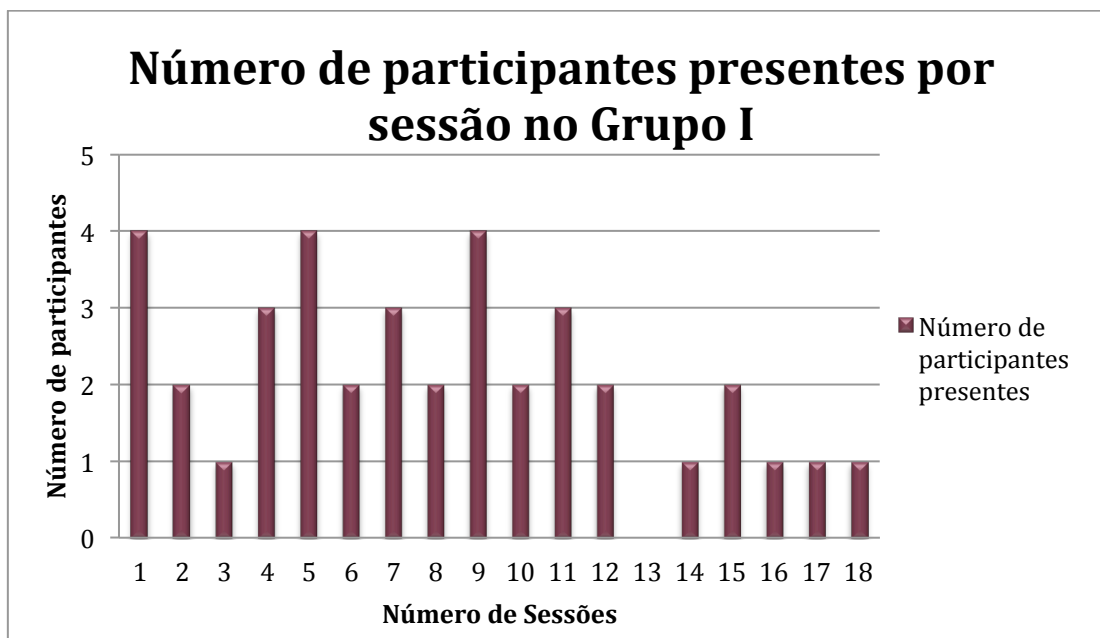


Gráfico 1 - Número de participantes do Grupo 1, presentes por sessão ao longo do programa

### 3.3.2 – GRUPO 2 – Amadora

As sessões do Grupo 1, iniciaram-se no dia 20 de Janeiro, tendo havido algumas alterações nos conteúdos abordados em cada sessão e no número de sessões, visíveis na Tabela 6. Esta tabela contém a calendarização das sessões do Grupo 2, bem como a temática abordada em cada sessão, e as alterações efetuadas às mesmas.

Tabela 6 - Calendarização da Implementação do Programa no Grupo 2

Horário	Área	Mês	Dia	Nome da Sessão	Nome da Sessão Alterações
Quartas-feiras 15h às 16h30	Avaliação		20	Avaliação Inicial	Avaliação Inicial
	Comunicação Interpessoal	Jan.	27	Comunicação Não Verbal	Comunicação Não Verbal
		Fev.	3	Escuta ativa	Escuta ativa
			10	Fazer perguntas e pedir permissão	Fazer perguntas e pedir permissão
			17	Dar feedback	Dar feedback
			24	Dar e receber elogios	Dar e receber elogios
			2	Expressar Desacordo	Expressar Desacordo
		Mar.	9	Avaliação	Avaliação
			16	Autoconceito	Autoconceito
			30	Reconhecer sentimentos	Reconhecer sentimentos
	Autorregulação	Abr.	6	Expressar sentimentos	Expressar sentimentos
			13	Lidar com o stress	Lidar com o stress
			20	Lidar com acusações	Lidar com acusações
			27	Lidar com o fracasso	Lidar com o fracasso
		Mai.	4	Controlo da Raiva	Controlo da Raiva
			11	Avaliação	Avaliação
			18	Identificação do problema	Identificação do problema
			25	Definir objetivos e recolher informações	Definir objetivos e recolher informações + Procurar alternativas
	Resolução de Problemas	Jun.	1	Procurar alternativas	Vantagens e Desvantagens – escolher alternativa + Fazer um plano – executá-lo e avaliá-lo
			8	Vantagens e Desvantagens –	Avaliação Final

				escolher alternativa	
			15	Fazer um plano – executá-lo e avaliá-lo	
			21	Avaliação final	

No Gráfico 2, é possível observar o número de participantes que frequentaram as sessões, ao longo do programa.

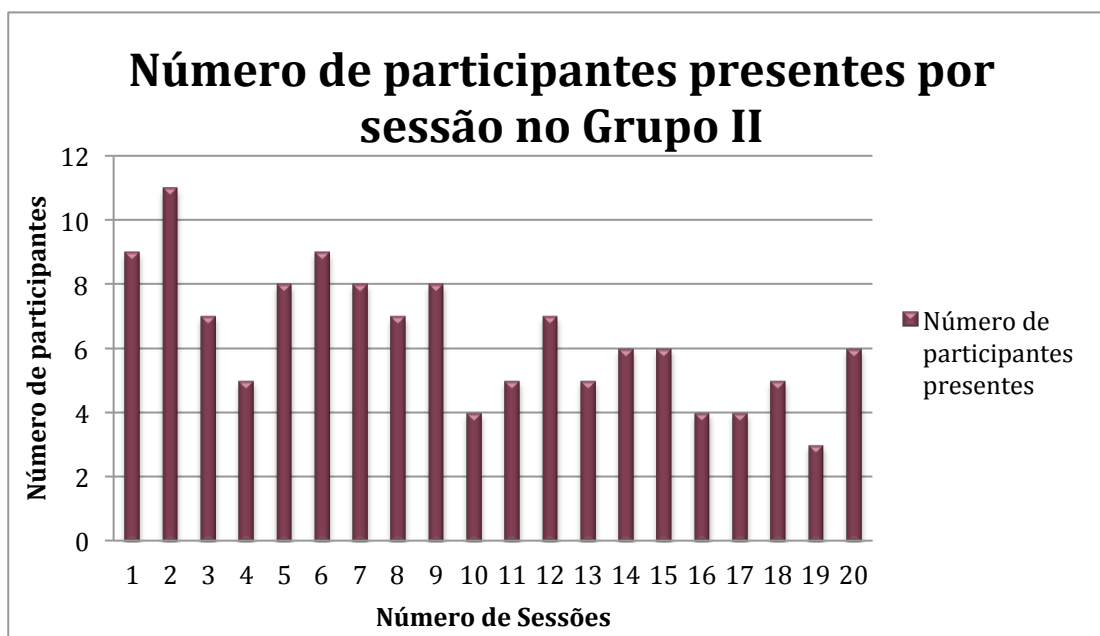


Gráfico 2 - Número de participantes do Grupo 2, presentes por sessão ao longo do programa.

### 3.4 – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

#### **3.4.1 – GRUPO 1 - Associação Batoto Yetu Portugal**

As sessões do Grupo 1 decorreram na sala de multiusos da Associação *Batoto Yetu* Portugal situada em Caxias. O acesso a esta sala é direto a partir da entrada da Associação, tendo ainda uma outra porta que dá acesso ao corredor principal. Neste corredor virando à direita dá acesso à casa de banho e ao escritório dos técnicos, e virando à esquerda à cozinha e à sala de informática. Esta era uma sala de dimensões muito agradáveis e com bastante espaço para realizar as atividades. O chão de madeira, com 3 grandes janelas que permitiam a entrada de luminosidade natural, e as outras paredes forradas com espelhos.

Apesar de não ter material, era possível utilizar o material de uma outra sala, tais como cadeiras e material de escrita. As únicas desvantagens deste local eram o facto de não

haver mesas, cadeiras com apoio e projetor o que dificultava a realização das atividades que necessitavam de escrever ou desenhar e visualizar filmes ou outros conteúdos. Ainda assim, esta sala permitia que os dinamizadores e participantes se sentassem em roda, aumentando a proximidade e espírito de grupo.

### **3.4.2 – GRUPO 2 - Associação CO(op)RAÇÃO**

As sessões do Grupo 2 decorreram numa sala da Associação Co(op)ração situada na Damaia. Esta instituição encontra-se numa cave, pelo que o acesso à sala se fazia entrando pela porta principal e descendo as escadas, a sala ficava numa porta logo em frente, sendo as restantes portas: a cozinha, a sala de informática, os escritórios, a sala de reuniões e ainda a loja social, sendo que a casa de banho se situava no andar de cima.

A sala utilizada tinha luminosidade artificial automática e ainda janelas pelas quais entrava bastante luminosidade natural. Disponha de oito mesas e um número variável de cadeiras, um quadro branco, e ainda algumas mesas de apoio com uma aparelhagem e alguns brinquedos e material de costura.

Ao contrário da anterior, esta sala não apresentava nenhuma desvantagem, pois sempre que necessário era possível modificar a disposição do material consoante as atividades.

## **3.5 – AVALIAÇÃO**

### **3.5.1 – Instrumentos de Avaliação**

De modo a ser feita uma avaliação dos participantes do Programa Endireita, foi necessário selecionar um conjunto de instrumentos de avaliação que fossem ao encontro dos objetivos do programa. Assim sendo, após reunião com a orientadora de estágio e com a estagiária que criou o programa, foi decidido que os instrumentos que iriam ser utilizados seriam: (1) *Beck Youth Inventories* (Beck et al., 2005, Traduzido e Adaptado por Simões, Matos, & Lebre, (2005); (2) *Cantril Ladder* (Cantril, 1965, Adaptado por Mendes Gomes (2015); (3) *Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais* (Goldestein, A. et al (1980; 1997), Traduzido por Simões & Matos (1999). Adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014); (4) Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouseur e Freesrton, 1996 Traduzido e Adaptado por Matos, Simões,



Carvalhosa & Reis, 1999); (5) Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SECHS) (Caballo, 1987, Caballo, 1987 Traduzido e Adaptado por Dinis e Mateus, 2007); e (6) Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995 Traduzido e Adaptado por Vieira, 2011).

No entanto, devido à extensão do último instrumento, este acabou por não ser utilizado, pois após a avaliação inicial chegou-se à conclusão que muitos dos itens não estavam enquadrados com o contexto e como tal os indivíduos deixavam-nos em branco, pelo que o tratamento estatístico dos dados não seria possível de ser efetuado.

Além destes instrumentos, foi feita uma avaliação em cada sessão através da entrega de fichas de avaliação de sessão, e ainda uma avaliação do impacto do programa no momento da avaliação final. Todos estes instrumentos serão descritos de seguida.

#### **3.5.1.1 – *Beck Youth Inventories* (Beck et al., 2005. Traduzido e Adaptado por Simões, Matos, & Lebre, 2005)**

O *Beck Youth Inventories* é um instrumento de avaliação criado em 2005 por Beck et. al. e traduzido e adaptado no mesmo ano por Simões, Matos e Lebre. É constituído por 100 itens de autopreenchimento com quatro opções de resposta Nunca (1), Algumas vezes (2), Muitas vezes (3), ou Sempre (4). Estes itens encontram-se divididos em cinco categorias, sendo que cada uma é constituída por 20 itens. As categorias são: Autoconceito (Item 1-20), Ansiedade (Item 21-40), Depressão (Item 41-60), Ira (Item 61-80) e Comportamento Disruptivo (Item 81-100).

Este instrumento tem como objetivo avaliar estas cinco áreas em crianças e jovens, tendo em conta o stress experienciado pelos mesmos quando associado a problemas de saúde mental e comportamentos disruptivos (Beck et. al., 2005).

#### **3.5.1.2 – *Cantril Ladder* (Cantril, 1965. Adaptado por Mendes Gomes, 2015)**

A *Cantril Ladder* é um instrumento de avaliação criado por Cantril em 1965 que tinha como objetivo avaliar a satisfação com a vida numa escala de 0 a 10. Foi adaptado em 2015 por Mendes Gomes, criadora do programa de intervenção “Endireita”. Desta forma, o instrumento utilizado neste contexto tem como objetivo avaliar a satisfação dos indivíduos em 7 áreas diferentes: Satisfação com a vida, Satisfação com o próprio,

Satisfação com a família, Satisfação com os amigos, Satisfação com a vida profissional, Satisfação com a vida amorosa e Satisfação no Final do Programa. Neste instrumento de autopreenchimento, cada área é avaliada de 0 a 10, segundo uma escada, na qual o primeiro degrau corresponde ao 0 (pior possível) e o último degrau corresponde ao 10 (melhor possível), o participante deve escolher em que “degrau” de satisfação se encontra (Mendes Gomes, 2015).

### **3.5.1.3 – Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais**

*(Goldestein, A. et al., 1980. Traduzido por Simões & Matos, 1999. Adaptado por Pais, 2009 e Frazão, 2014)*

Esta Checklist foi criada em 1980 por Goldstein, Sprafkin, Gershaw e Klein, tendo sido posteriormente traduzida em 1999 por Simões e Matos e ainda adaptada por Pais (2009) e Frazão (2014). É constituída por 54 itens de autopreenchimento com cinco opções de resposta: Nunca (1), Quase nunca (2), Algumas vezes (3), Muitas vezes (4) e Sempre (5). Os itens que compõem este instrumento de avaliação dividem-se por seis dimensões sendo elas: competências sociais básicas (p.ex.: iniciar uma conversa, saber ouvir, pedir informações), competências sociais avançadas (p.ex.: ser assíduo, ser pontual, pedir ajuda), competências para lidar com os sentimentos (p.ex.: expressar os sentimentos, lidar com o medo, expressar afeto), competências alternativas à agressividade (p.ex.: pedir autorização, ajudar os outros, fazer um acordo), competências para lidar com o stress (p.ex.: fazer uma queixa, lidar com a vergonha, lidar com uma acusação), competências de planeamento (p.ex.: decidir o que fazer, definir um objetivo, tomar uma decisão).

A aplicação deste instrumento tem como objetivo conhecer as capacidades dos indivíduos avaliados, antes e após a intervenção, o que permite aos técnicos aferir a existência ou não da evolução na aprendizagem das competências avaliadas, e desta forma poder equacionar futuras intervenções especificamente adaptadas à população em questão (Goldstein et al., 1980).

### **3.5.1.4 – Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996. Traduzido e Adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)**

O Inventário de Resolução de Problemas Sociais foi criado em 1996 por Dugas, Ladousseur e Freeston e posteriormente traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa e Reis em 1999. É constituído por catorze afirmações que descrevem formas de pensar, sentir e se comportar face aos problemas do quotidiano. Para cada uma das afirmações, o indivíduo poderá escolher apenas uma resposta (assinalando com X), numa escala de 1 a 5, sendo que o 1 corresponde a “nunca” e o 5 corresponde a “sempre”.

Este instrumento tem como principal objetivo avaliar a forma como o indivíduo responde a situações específicas que estão inseridas no processo de resolução de problemas, sendo a sua opção de resposta a mais próxima da sua forma habitual de pensar e se comportar nestas situações. É constituído por catorze afirmações que descrevem formas de pensar, sentir e se comportar face aos problemas do quotidiano (Matos, et al., 1999)

#### **3.5.1.5 – Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social**

(Caballo, 1987 Traduzido e Adaptado por Dinis e Mateus, 2007)

O SECHS é um instrumento de avaliação criado por Caballo, em 1987, e traduzido e adaptado por Dinis e Mateus (2007). Neste são avaliados 21 itens, divididos por três áreas: componentes não-verbais (nove itens – expressão facial, olhar, sorrisos, postura, orientação, distância/contato físico, gestos, aparência pessoal e oportunidade de reforços), componentes paralinguísticos (sete itens – volume da voz, entoação, timbre, fluidez, velocidade, clareza e tempo de fala) e componentes verbais (cinco itens – conteúdo, humor, atenção pessoal, perguntas e respostas às perguntas). Cada item é avaliado entre 1 e 5, sendo que a cotação 1 significa que revela muitas dificuldades e a cotação 5 significa que o item em questão é uma competência bem adquirida.

Esta escala corresponde a um formato de avaliação dos principais comportamentos manifestados por um indivíduo ao longo de uma interação social, e é respondido pelo avaliador após ter observado o sujeito avaliado numa situação de interação social. Esta situação poderá ser simulada através de *role-play* e é, normalmente, registada em vídeo e posteriormente avaliada (Caballo, 1993).

#### **3.5.1.6 – Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995 Traduzido e Adaptado por Vieira, 2011)**

O original Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (PICTS: 4.0) criado por Walters em 1995 é um inventário de autorrelato, composto por 80 itens avaliados numa escala de Likert de 4 opções (Concordo Totalmente, Concordo, Tenho dúvidas/Talvez, Discordo, de 4, 3, 2 e 1 pontos, respetivamente), concebido para avaliar os oito estilos de pensamento criminal que apoiam um estilo de vida criminal.

Este instrumento foi traduzido e adaptado em 2011 por Vieira, sendo que a versão portuguesa é composta pelos mesmos 80 itens que integram o instrumento original, cotados de igual modo. Destes 80 itens, são cotados de forma inversa os itens 6, 10, 16, 20, 32, 58, 59, e 72. É constituído por quatro escalas e oito subescalas, descritas na seguinte tabela x.

Tabela 7 - Escalas e Subescalas do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

<b>Escala</b>	<b>Designação da Subescala</b>
<b>Escala de Estilos de Pensamento Criminal</b>	Atitudes/ Crenças e Traços Antissociais (ACTA)
	Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de <i>Coping</i> (CPIEC)
	Insight/Locus Controlo (ILC)
<b>Escalas de Conteúdo</b>	História Pensamento Criminal (HPC)
	Pensamento Criminal Corrente (PCC)
<b>Escala Especial Medo de Mudança</b>	Medo de Mudança
<b>Escala de Fatores</b>	Locus Controlo Externo/Autoconceito Grandioso (LCEACG)
	Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica (BADVP)

### 3.5.1.7 - Avaliação do Impacto do Programa e Avaliação das Sessões

Relativamente à avaliação das sessões a mesma era feita através de fichas de avaliação da sessão, de autopreenchimento constituídas por quatro questões: (1) “Gostei da sessão”, (2) “Achei interessante”; (3) “Acho que estes conteúdos me vão ajudar no dia-a-dia” (4) “Destes conteúdos, quais os abordados na sessão”. As primeiras três perguntas

eram preenchidas de acordo com uma escala de *Likert* de 5 pontos, de “Nada” (1) a “Muito” (5), e a última era uma pergunta de resposta múltipla relativa ao tema abordado na sessão.

No momento de avaliação final, os participantes preencheram ainda o Questionário de Avaliação do Impacto de Programa constituído por uma questão de escolha múltipla, dividida em 5 alíneas, que avaliavam as sessões: o que mais gostou, que aprendizagens obteve e o impacto emocional das sessões e duas questões de resposta semiaberta, que avaliavam o interesse em voltar a participar no programa e em divulgar o programa a terceiros. Este questionário foi criado pela estagiária, apenas para este contexto.

### 3.6 – CONDIÇÕES DE AVALIAÇÃO

Tendo em conta este tipo de intervenção, foi definido que iria haver um momento de avaliação inicial e outro de avaliação final, nos quais os participantes iriam preencher os questionário de autopreenchimento, no entanto estes momentos não foram realizados de igual forma nos dois grupos.

#### **3.6.1 - GRUPO 1 - Oeiras**

A primeira sessão do Grupo 1, a sessão de apresentação e avaliação inicial não decorreu como o esperado, uma vez que apenas nos foram disponibilizados 45 minutos para a sessão, pelo que após a apresentação inicial dos participantes e técnicas, não foi possível o preenchimento dos questionários. Desta forma, os participantes levaram os questionários para preencher em casa, mas nunca os trouxeram de volta, nem foi possível voltarem a preenche-los em sessão, uma vez que nunca demonstraram interesse para tal. Além disto, com o decorrer das sessões, cada vez menos participantes frequentavam as sessões, sendo que o grupo acabou por ser representado apenas por um ou dois indivíduos, pelo que não se procedeu também ao preenchimento dos questionários na sessão da avaliação final, apenas foi obtida autoavaliação através das Fichas de Avaliação da Sessão e do Questionário de Avaliação do Impacto do Programa e avaliação técnica através do instrumento Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social.

#### **3.6.2 - GRUPO 2 – Amadora**

No Grupo 2, todos os questionários foram preenchidos pelos participantes, à exceção do instrumento Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social, que foi preenchido pelas técnicas, a estagiária e a Dr.<sup>a</sup> Liliana Gonçalves.

Na sessão de apresentação e avaliação inicial, 9 dos 11 participantes preencheram os questionários, sendo que os restantes 2, que não compareceram nesta sessão preencheram os questionários na sessão seguinte. No entanto, com o decorrer das sessões, alguns participantes deixaram de frequentar as sessões devido a motivos pessoais e/ou profissionais. Desta forma, na sessão de avaliação final, apenas nove indivíduos preencheram os questionários, pelo que, a avaliação de resultados reflete-se nos resultados obtidos na avaliação inicial e final de oito participantes.

### 3.7 – RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Os resultados que serão apresentados dizem respeito aos instrumentos utilizados para avaliar os dois grupos, sendo esta uma avaliação quantitativa. De modo a verificar a eficácia do Programa Endireita e a evolução dos participantes, os resultados da avaliação inicial e final foram inseridos no software estatístico SPSS Statistics (versão 21, IBM SPSS, Chicago) e posteriormente analisados estatisticamente. Esta análise consistiu numa inferência estatística na qual foi utilizado um Teste Não Paramétrico (devido ao reduzido número de elementos na amostra), o Teste de Wilcoxon para a Mediana que nos permitiu perceber se existem diferenças significativas nos scores médios das duas variáveis dependentes, da avaliação inicial para a avaliação final. Em todos os instrumentos foi utilizado um nível de significância de 5% ( $\alpha = 0.05$ ) para a sua interpretação. Os resultados esperados vão no sentido de existir uma diferença positiva e significativa nos scores.

Além desta avaliação quantitativa, será ainda feita uma avaliação qualitativa e serão expostos os dados relativos às avaliações das sessões e do impacto do programa.

#### **3.7.1 – GRUPO I - Oeiras**

Relativamente à avaliação do Grupo I, esta será apenas qualitativa, uma vez que, como já referido, não foi possível obter o preenchimento dos instrumentos de avaliação por parte dos participantes no momento de avaliação inicial. Posteriormente, nunca houve uma sessão onde os participantes se encontrassem todos, e ao longo do decorrer do

programa os participantes deixaram de comparecer devido à distância entre as suas casas e o local escolhido para as sessões. Nas últimas sessões apenas estava presente um participante, o DV, que foi o único elemento que participou em todas as sessões, pelo que, relativamente ao Grupo I, a avaliação irá recair apenas sobre este participante.

O DV, é um indivíduo do género masculino, com 21 anos de idade, tem como habilitações literárias o 6º ano concluído. Este jovem está a cumprir uma Suspensão da Execução da Pena por 12 meses devido a crimes de roubo, sendo que está ainda em processo de julgamento devido a outros crimes de roubo, pelo que aguarda ainda sentença relativamente a crimes cometidos do mesmo tipo dos que o levaram a esta medida judicial. De Nacionalidade Portuguesa, mas com ascendência Cabo-verdiana, vive num bairro social do conselho de Oeiras com os pais e 3 irmãos, um mais novo e duas mais velhas. Nenhum dos elementos da família cumpre ou cumpriu uma medida judicial, nem têm qualquer tipo de conflito com as forças policiais, ao contrário do DV que sente uma forte revolta relativamente aos elementos das forças policiais. A maioria dos seus pares são também jovens delinquentes, que cumpriram ou estão a cumprir medidas judiciais, incluindo medidas privativas da liberdade.

O primeiro contacto com o participante ocorreu numa entrevista de acompanhamento, em que lhe foi proposto a frequência do programa, sendo que o mesmo não se mostrou muito interessado, acabando no entanto por comparecer a todas as sessões do programa, sendo que em algumas delas era o único participante.

Nas primeiras sessões foi possível verificar que o DV é um jovem com algumas limitações ao nível dos conhecimentos das regras sociais de vida em comunidade e ainda das regras de convivência social, uma vez que apresenta atitudes como “não tirar o boné quando entra na sala”; “sentar-se como se estivesse numa esplanada”; “levantar-se e falar sem pedir autorização”; “interromper os técnicos e os colegas”; “utilizar calão”; “falar de assuntos diferentes dos conteúdos abordados”, entre outras. Além disso mostrava-se uma pessoa muito agressiva e com tendência a resolver os problemas com recurso à violência. Desta forma, e visto que muitas vezes era o único que comparecia nestas sessões, como não era possível realizar as atividades propostas nas sessões, devido ao número insuficiente de elementos, a estagiária decidiu que ia intervir principalmente na melhoria destes aspetos e na aprendizagem da resolução dos problemas de forma assertiva sem recurso à violência.

Durante as sessões foi-se notando algumas melhorias ao nível dos aspetos anteriormente mencionados, mesmo que por vezes fosse preciso avisá-lo para proceder de forma correta, já não o fazia contrariado, porque percebera que aquelas regras faziam sentido. Relativamente à resolução de problemas, ao longo das sessões foi havendo cada vez mais abertura por parte do DV para falar acerca dos seus problemas pessoais, que foram utilizados como exemplo para abordar as técnicas de resolução dos problemas.

Considera-se que houve algumas melhorias no controlo da raiva e agressividade e na aprendizagem das regras sociais, no entanto, devido ao meio onde o jovem se encontra inserido, não havendo uma continuação da intervenção no âmbito destas aprendizagens e da abordagem destas temáticas, é possível que a manutenção das aquisições, e desejavelmente as melhorias neste campo, se encontrem comprometidas.

### **3.7.2 – GRUPO II - Amadora**

No Grupo II, apesar de o grupo de intervenção ter sido constituído inicialmente por onze elementos, a análise dos resultados recai apenas sobre oito indivíduos, uma vez que apenas foi possível obter o preenchimento dos instrumentos por parte destes oito, pois relativamente aos restantes, dois abandonaram as sessões por motivos profissionais, e o outro faltou à sessão de avaliação final e não conseguimos voltar a contactá-lo pois acabou por ser preso preventivamente relativamente a outro processo judicial.

Os resultados vão ser apresentados por instrumento de avaliação.

#### **3.7.2.1 – *Beck Youth Inventories* (Beck et al., 2005. Traduzido e Adaptado por Simões, Matos, & Lebre, 2005)**

No Gráfico 3 podem ser observados os resultados obtidos nas avaliações inicial e final, relativamente às cinco dimensões avaliadas neste instrumento, autoconceito, ansiedade, depressão, ira e comportamento disruptivo. Esta avaliação permitiu identificar as áreas fracas, intermédias e fortes de intervenção, de acordo com o valor médio obtido em cada uma das dimensões. A nível estatístico as respostas com valores médios entre 1 e 2 foram consideradas áreas fracas, entre 2,1 e 3 áreas intermédias e entre 3,1 e 4 áreas fortes para a dimensão Autoconceito. Para as, outras dimensões esta cotação encontra-se invertida, pois são dimensões que representam áreas problemáticas.



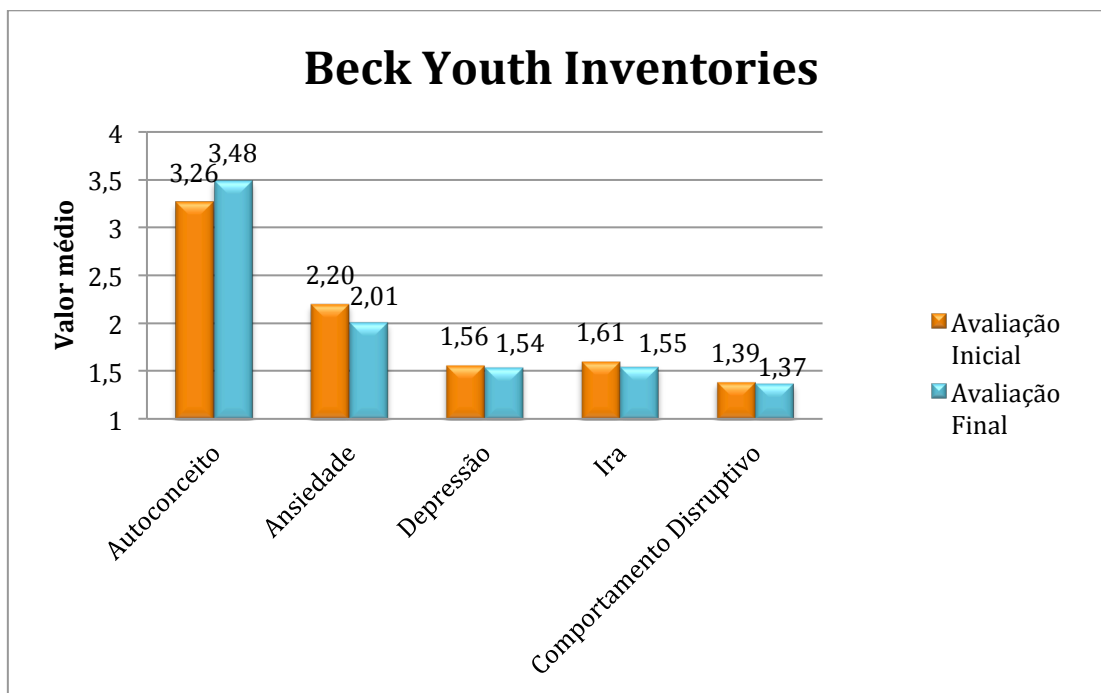


Gráfico 3 - Beck Youth Inventories - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2

Analisando o gráfico, é possível verificar que houve um aumento dos valores médios do Autoconceito ( $x_i=3,26$  e  $x_f=3,48$ ), considerando-se uma área forte. Nas restantes dimensões houve uma diminuição dos valores médios, o que acaba por ser positivo pois são dimensões de cotação negativa. A Ansiedade ( $x_i=2,20$  e  $x_f=2,01$ ) foi considerada uma área intermédia na avaliação inicial, passando a área forte na avaliação final. A Depressão ( $x_i=1,56$  e  $x_f=1,54$ ), a Ira ( $x_i=1,61$  e  $x_f=1,55$ ) e o Comportamento Disruptivo ( $x_i=1,39$  e  $x_f=1,37$ ) foram consideradas áreas fortes nos dois momentos de avaliação.

O teste de Wilcoxon revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final do domínio: Autoconceito ( $z = -2,371$  e  $p=0,016$ ). O mesmo teste não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas nos restantes domínios: Ansiedade ( $z = -1,521$  e  $p=0,132$ ), Depressão ( $z = -1,371$  e  $p=0,123$ ), Ira ( $z = -1,371$  e  $p=0,123$ ), e Comportamento Disruptivo ( $z = -1,201$  e  $p=0,125$ ).

Concluindo, no momento de avaliação inicial apenas a Ansiedade não era considerada uma área forte, no entanto após a intervenção, com a diminuição do valor médio da

mesma, passou a ser também uma área forte, querendo isto dizer que são áreas que necessitam de menos intervenção.

### 3.7.2.2 – **Cantril Ladder** (Cantril, 1965. Adaptado por Mendes Gomes, 2015)

No Gráfico 4 é possível observar os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final relativamente à satisfação dos participantes nas dimensões: vida, o próprio, família, amigos, vida profissional, vida amorosa e perspectivas futuras. Esta avaliação permitiu identificar diferentes níveis de satisfação, dos participantes, de acordo com o valor médio obtido em cada uma das dimensões. A nível estatístico as respostas com valores médios entre 0 e 2 consideram o individuo muito pouco satisfeito, entre 2,1 e 4 pouco satisfeito, entre 4,1 e 6 satisfeito, entre 6,1 e 8 muito satisfeito e entre 8,1 e 10 extremamente satisfeito.

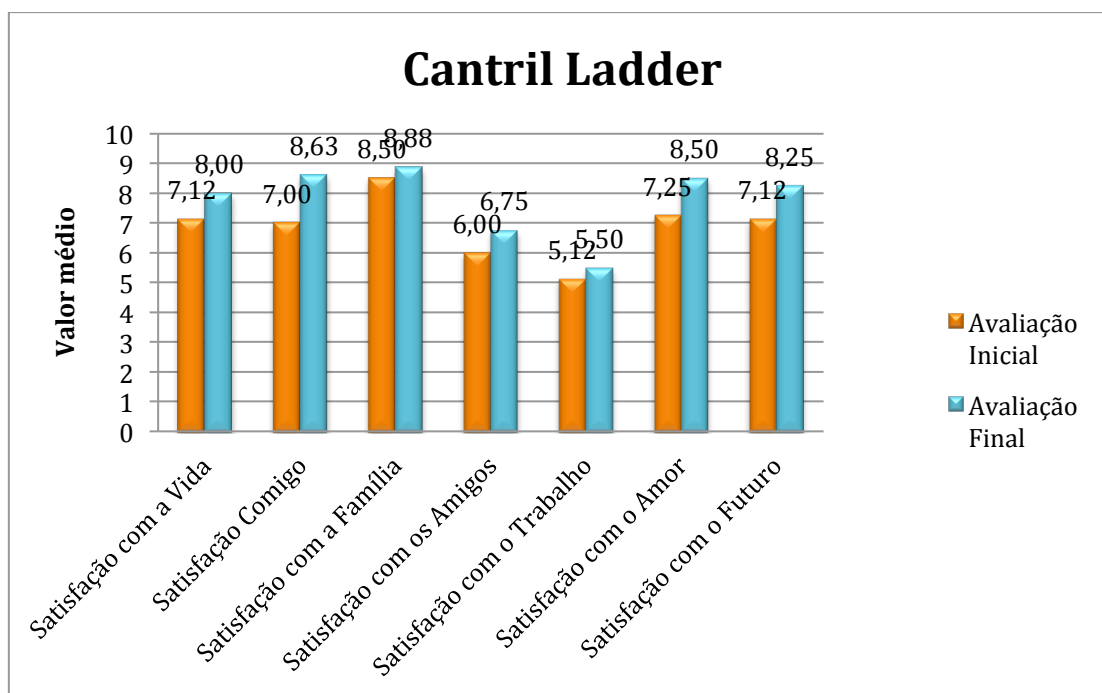


Gráfico 4 – Cantril Ladder - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2

A análise do gráfico permite verificar que houve um aumento do valor médio em todas as dimensões, sendo que em três delas houve um aumento de mais de uma unidade, na Satisfação com o Próprio ( $x_i=7,00$  e  $x_f=8,63$ ), na Satisfação com o Amor ( $x_i=7,25$  e  $x_f=8,50$ ), e na Satisfação com o Futuro ( $x_i=7,13$  e  $x_f=8,25$ ).

O teste de Wilcoxon revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final nos domínios: Satisfação Comigo ( $z = -2,041$  e  $p = 0,039$ ) e Satisfação com o amor ( $z = -2,023$  e  $p = 0,044$ ). O mesmo teste não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas nos restantes domínios: Satisfação com a Vida ( $z = -1,98$  e  $p = 0,078$ ), Satisfação com a Família ( $z = -2,060$  e  $p = 0,063$ ), Satisfação com os Amigos ( $z = -2,070$  e  $p = 0,063$ ), Satisfação com o Trabalho ( $z = -1,802$  e  $p = 0,125$ ), e Satisfação com o Futuro ( $z = -1,841$  e  $p = 0,125$ ).

Relativamente aos valores da avaliação inicial, os participantes mostravam-se muito satisfeitos nas áreas Satisfação com a Vida, com o Próprio, com o Amor e com o Futuro, e extremamente satisfeitos com a Família. No entanto mostravam-se apenas satisfeitos com os Amigos e o Trabalho. Após a avaliação final, os indivíduos mostraram-se muito satisfeitos com a Vida e os Amigos, e extremamente satisfeitos com as outras áreas exceto o Trabalho que permanece uma área de satisfação intermédia.

Concluindo, os indivíduos mostram-se muito ou extremamente satisfeitos com todas as áreas avaliadas à exceção do Trabalho que foi a área que apresentou valores médios mais reduzidos ( $x_i = 5,12$  e  $x_f = 5,50$ ).

### **3.7.2.3 – Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais**

*(Goldestein, A. et al (1980; 1997). Traduzido por Simões & Matos (1999).*

*Adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014))*

No Gráfico 5 é possível observar os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final relativamente às competências adquiridas pelos participantes avaliadas neste instrumentos: Competências Sociais Básicas, Competências Sociais Avançadas, Competências para Lidar com os Sentimentos, Competências Alternativas à Agressividade, Competências para Lidar com o Stress, e Competências de Planeamento. Esta avaliação permitiu identificar as áreas fortes, intermédias e fracas de intervenção relativamente a aquisição destas competências, de acordo com o valor médio obtido em cada uma das dimensões. A nível estatístico as respostas com valores médios entre 1 e 2,5 foram consideradas áreas fracas, entre 2,51 e 3,5 áreas intermédias e entre 3,51 e 5 áreas fortes.

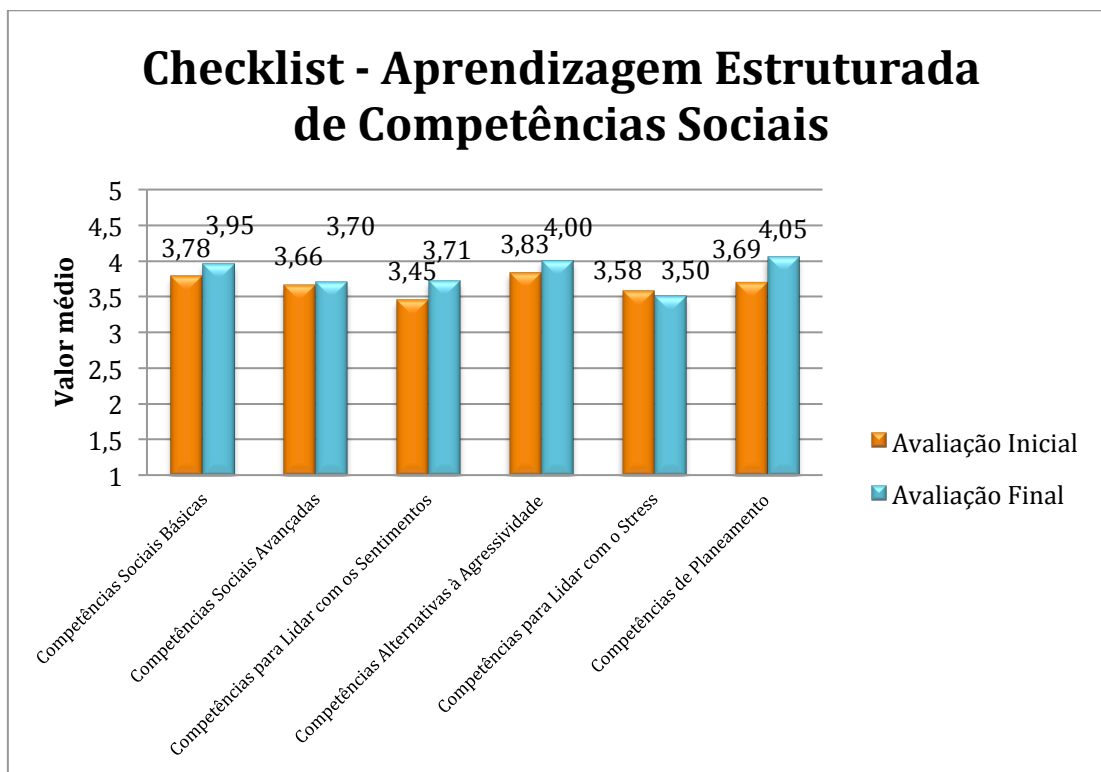


Gráfico 5 - Checklist - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2

A análise do gráfico permite verificar que houve um ligeiro aumento do valor médio em cinco das seis dimensões: Competências Sociais Básica ( $x_i=3,78$  e  $x_f=3,95$ ), Competências Sociais Avançada ( $x_i=3,66$  e  $x_f=3,70$ ), Competências para Lidar com os Sentimentos ( $x_i=3,45$  e  $x_f=3,71$ ), Competências Alternativas à Agressividade ( $x_i=3,83$  e  $x_f=4,00$ ), e Competências de Planeamento ( $x_i=3,69$  e  $x_f=4,05$ ). Relativamente às Competências ( $x_i=3,58$  e  $x_f=3,50$ ) para Lidar com o Stress estas revelaram uma ligeira diminuição do valor médio.

O teste de Wilcoxon revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação apenas no domínio Competências de Planeamento ( $z = -2,020$  e  $p = 0,04$ ). O mesmo teste não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas nos restantes domínios: Competências Sociais Básicas ( $z = -0,763$  e  $p = 0,469$ ), Competências Sociais Avançadas ( $z = -0,210$  e  $p = 0,875$ ), Competências para Lidar com os Sentimentos ( $z = -0,314$  e  $p = 0,844$ ), Competências Alternativas à Agressividade ( $z = -0,853$  e  $p = 0,484$ ), Competências para Lidar com o Stress ( $z = 0,477$ ).

Ao nível das Competências avaliadas, os indivíduos consideraram as cinco das seis dimensões cujos valores médios aumentaram como áreas fortes, havendo um aumento de área intermédia para área forte na dimensão Competências para Lidar com os Sentimentos, sendo que as outras se mantiveram como áreas fortes tanto na avaliação inicial como na avaliação final. Quanto às Competências para Lidar com o Stress, com a diminuição do valor médio, passou de área forte para área intermédia. Apesar destas diferenças e de a maioria das áreas se apresentar como área forte, estas podem ainda ser melhoradas, pois os valores médios podem ser aumentados.

**3.7.2.4 – *Inventário de Resolução de Problemas Sociais* (Dugas, Ladousseur & Freesrton, (1996) traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis (1999))**

No Gráfico 6 é possível observar os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final relativamente à capacidade de resolução de problemas. Esta avaliação permitiu identificar se a resolução de problemas sociais era considerada uma área forte, intermédia ou fraca de intervenção, de acordo com o valor médio obtido nas respostas. A nível estatístico as respostas com valores médios entre 1 e 2,5 foram consideradas áreas fracas, entre 2,51 e 3,5 áreas intermédias e entre 3,51 e 5 áreas fortes.

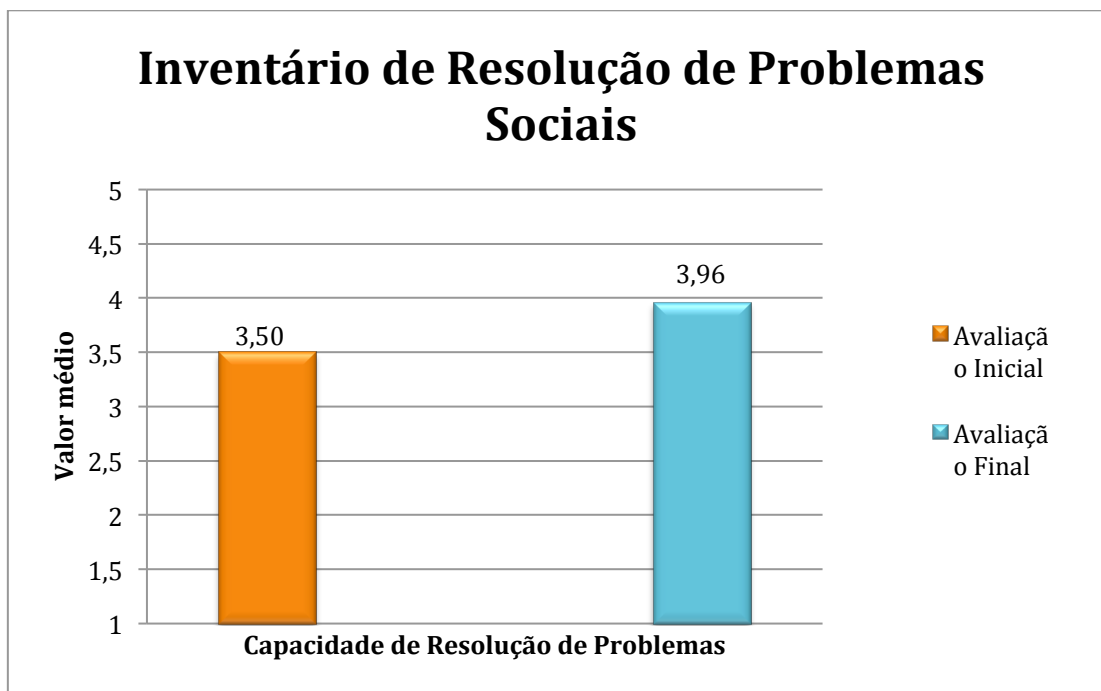


Gráfico 6 - Inventário de Resolução de Problemas Sociais - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2

Analisando o gráfico, é possível verificar que houve um aumento no valor médio entre o momento de avaliação final e inicial relativamente à capacidade de resolução de problemas dos participantes ( $x_i=3,50$  e  $x_f=3,96$ ).

O teste de Wilcoxon não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final em relação à capacidade de resolução de problemas ( $z=-1,120$  e  $p=0,313$ )

Este aumento do valor médio veio indicar que a capacidade de resolução de problemas por parte dos participantes passou a ser uma área forte deixando de ser uma área intermédia de intervenção.

### 3.7.2.5 – **Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social – SECHS** (Caballo, 1987 traduzido e adaptado por Dinis e Mateus, 2007)

No Gráfico 7 é possível observar os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final relativamente aos três domínios da linguagem avaliados neste instrumento: Componentes Não-verbais, Componentes Paralinguísticos, e Componentes Verbais. Esta

avaliação permitiu identificar as áreas fortes, intermédias e fracas de intervenção relativamente a aquisição destas competências, de acordo com o valor médio obtido em cada um dos domínios. A nível estatístico as respostas com valores médios entre 1 e 2,5 foram consideradas áreas fracas, entre 2,51 e 3,5 áreas intermédias e entre 3,51 e 5 áreas fortes.

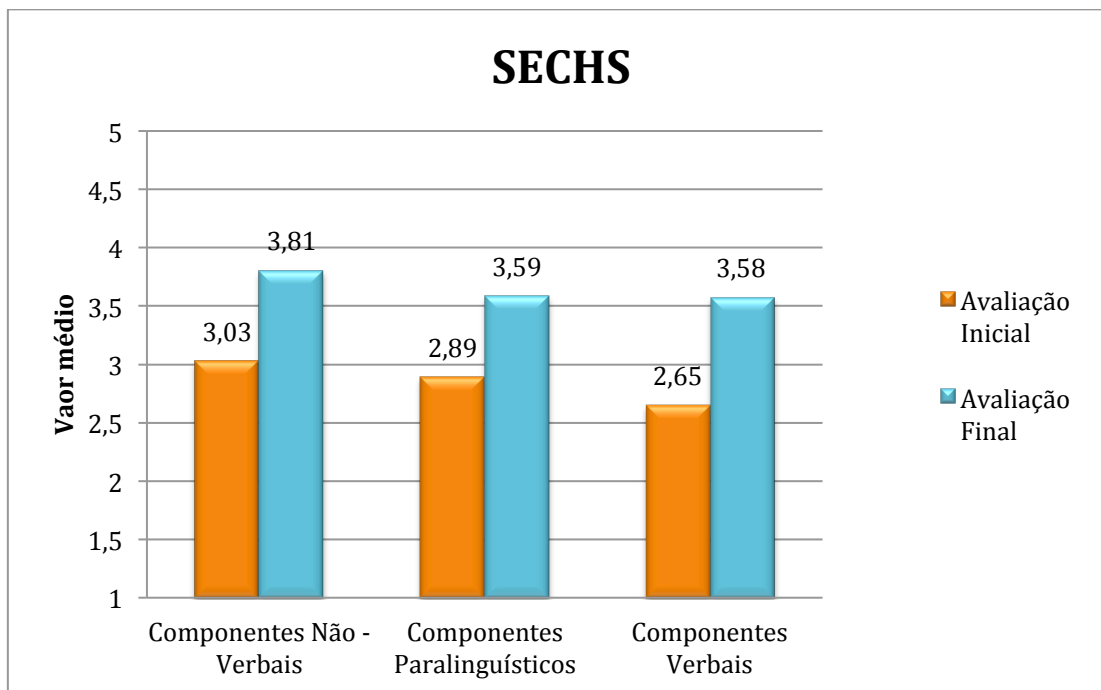


Gráfico 7 - SECHS - Resultados obtidos nas avaliações inicial e final do Grupo 2

A análise do gráfico permite verificar que houve um aumento do valor médio em todas os domínios avaliados: Componentes Não-verbais ( $x_i=3,03$  e  $x_f=3,81$ ), Componentes Paralinguísticos ( $x_i=2,89$  e  $x_f=3,59$ ), e Componentes Verbais ( $x_i=2,65$  e  $x_f=3,58$ ).

O teste de Wilcoxon revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final em todos os domínios avaliados: Componentes Não-verbais ( $z = -2,536$  e  $p= 0,008$ ), Componentes Paralinguísticos ( $z = -2,524$  e  $p= 0,008$ ), e Componentes Verbais ( $z = -2,533$  e  $p= 0,008$ ).

No momento da avaliação inicial, os três domínios avaliados foram tidos como áreas intermédias de intervenção, no entanto, na avaliação final todos se tornaram em áreas fortes de intervenção relativamente aos participantes avaliados.

### 3.7.2.6 – Avaliação das Sessões

Nos gráficos 8, 9 e 10, é possível observar os níveis de satisfação e de percepção de utilidade dos temas abordados nas sessões por parte dos participantes. Os tópicos avaliados, presentes nas fichas de avaliação de cada sessão, são apresentados em separado, sendo eles: “Gostei da sessão...”, “Achei a sessão interessante...”, e “Acho que estes conteúdos me vão ajudar no dia-a-dia...”. Esta avaliação permitiu identificar diferentes níveis de satisfação, dos participantes, de acordo com o valor médio obtido em cada uma dos tópicos avaliados. A nível estatístico as respostas com valores médios entre 1 e 2,5 consideram o indivíduo Pouco Satisfeito, entre 2,51 e 3,5 Satisfeito, e entre 3,51 e 5 Muito Satisfeito.

#### 3.7.2.6.1 - “Gostei da sessão...”

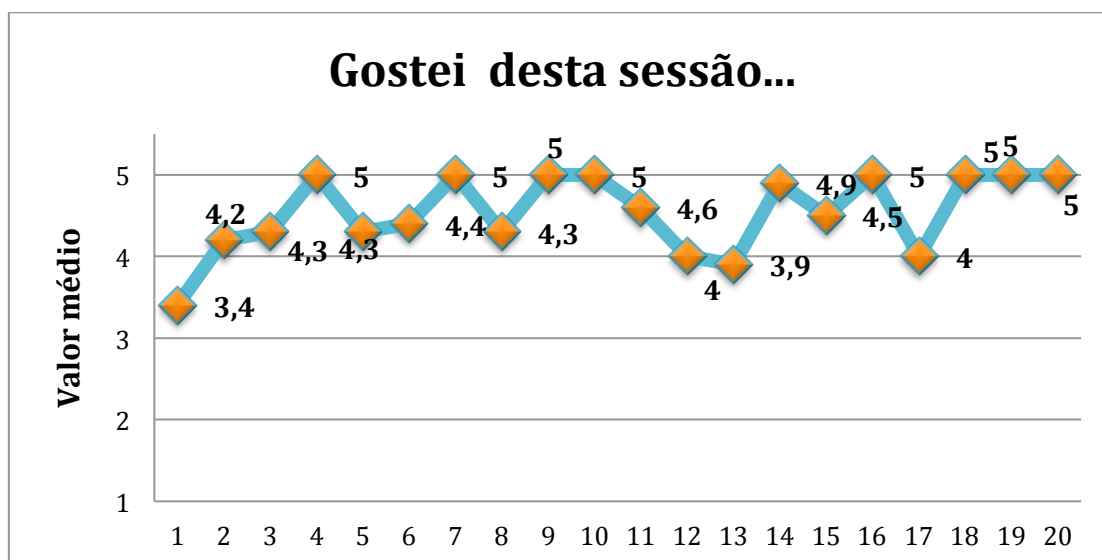


Gráfico 8 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente às sessões: “Gostei da sessão”

A análise do gráfico permite verificar que no geral, os participantes gostaram das sessões, uma vez que os valores médios obtidos demonstram “Muita Satisfação” em 19 das 20 sessões, sendo que, apenas na 1ª sessão os participantes se mostraram apenas “Satisfeitos”. É ainda de valorizar que 8 das 20 sessões tiveram um valor médio de 5, o que indica que todos os participantes cotaram estas sessões como “Gostei Muito”.



### 3.7.2.6.2 - “Achei a sessão interessante...”

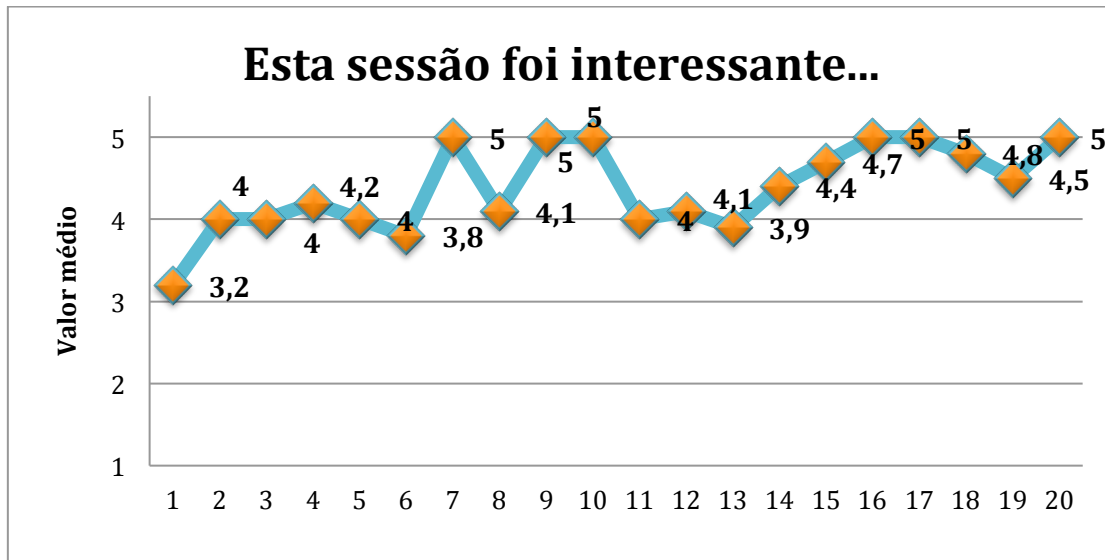


Gráfico 9 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente às sessões – “Achei interessante”

A análise do gráfico permite verificar que no geral, os participantes acharam as sessões interessantes, uma vez que os valores médios obtidos demonstram “Muita Satisfação” em 19 das 20 sessões, sendo que, apenas na 1ª sessão os participantes se mostraram apenas “Satisfeitos”. É ainda de valorizar que 6 das 20 sessões tiveram um valor médio de 5, o que indica que todos os participantes cotaram estas sessões como “Muito interessante”. No entanto, os participantes parecem ter “gostado” mais das sessões do que propriamente as acharem “interessantes”.

### 3.7.2.6.3 - “Acho que estes conteúdos me vão ajudar no dia-a-dia...”

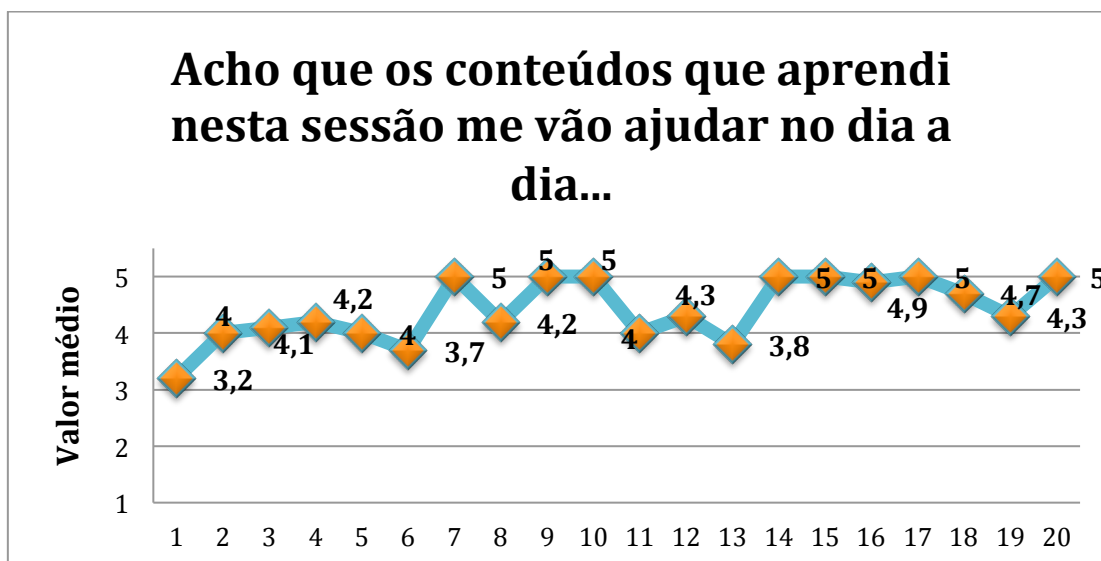


Gráfico 10 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente das sessões: "Acho que estes conteúdos me vão ajudar no dia a dia"

Uma vez mais, a análise do gráfico permite verificar que no geral, os participantes acharam que os conteúdos abordados nas sessões lhe iriam ser úteis no dia-a-dia, uma vez que os valores médios obtidos demonstram “Muita Satisfação” em 19 das 20 sessões, sendo que, apenas na 1ª sessão os participantes se mostraram apenas “Satisfeitos”. É ainda de valorizar que 7 das 20 sessões tiveram um valor médio de 5, o que indica que todos os participantes cotaram estas sessões como “Muito importantes”.

Comparando os três gráficos anteriores, é de concluir que apesar dos participantes terem gostado muito das sessões ( $x=4,2$ ), os valores médios dos outros dois parâmetro foram ligeiramente mais baixos, interesse pelas sessões ( $x=4,1$ ) e utilidade dos conteúdos ( $x=4,1$ ). No geral, os participantes encontraram-se “Muito Satisfeitos” com as sessões.

### 3.7.2.7 – Avaliação do Impacto do Programa

Como referido anteriormente, os participantes preencheram, na avaliação final, um questionário de avaliação do impacto do programa. Nos gráficos 11, 12 e 13, estão representados os resultados obtidos relativamente à questões de escolha múltipla e fechada, que avaliaram: “Interesse e utilidade das sessões”, “Gosto pelas sessões”, “Que

parte da sessão gostou mais?”, “Mudança de emoções”; e “Voltaria a participar em sessões semelhantes?”.

#### 3.7.2.7.1 - “Interesse e utilidade das sessões”

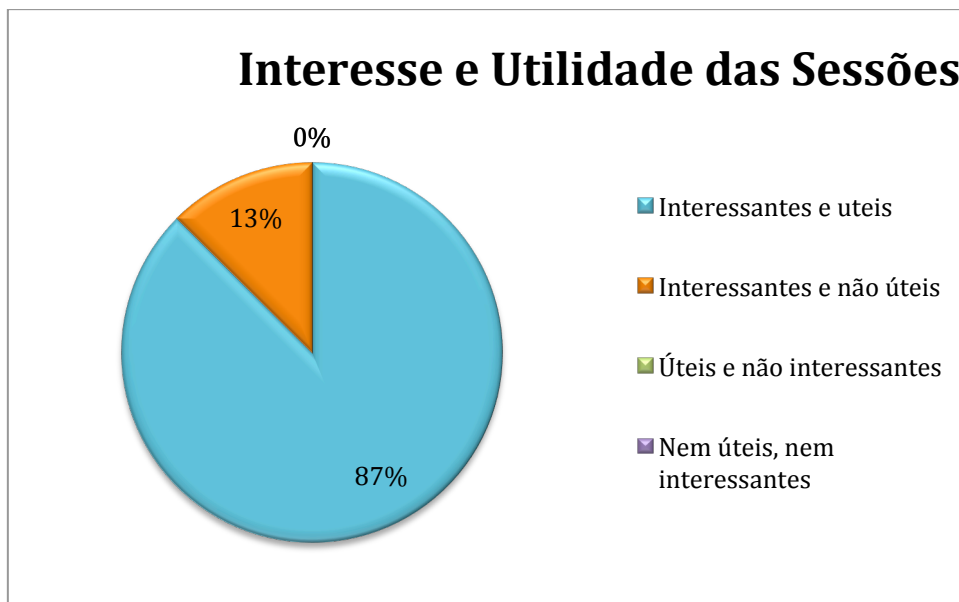


Gráfico 11 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente à utilidade e interesse pelas sessões

A análise do gráfico permite verificar que todos os participantes consideraram as sessões interessantes, no entanto, ao nível da utilidade, sete dos oito participantes consideraram as sessões úteis e apenas um considerou as sessões não úteis.

#### 3.7.2.7.2 - “Gosto pelas sessões”

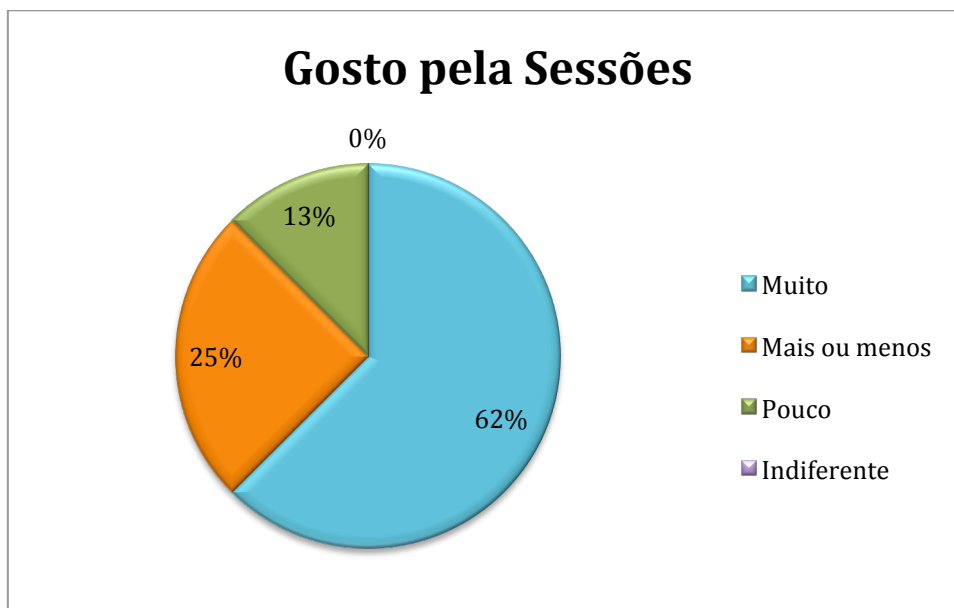


Gráfico 12 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente ao gosto pelas sessões

A análise do gráfico permite verificar que a maioria dos participantes gostou muito das sessões (cinco dos oito participantes). Ainda assim dois participantes revelaram gostar mais ou menos das sessões, e um considerou ter gostado pouco das sessões.

#### 3.7.2.7.3 - “Que parte da sessão gostou mais?”

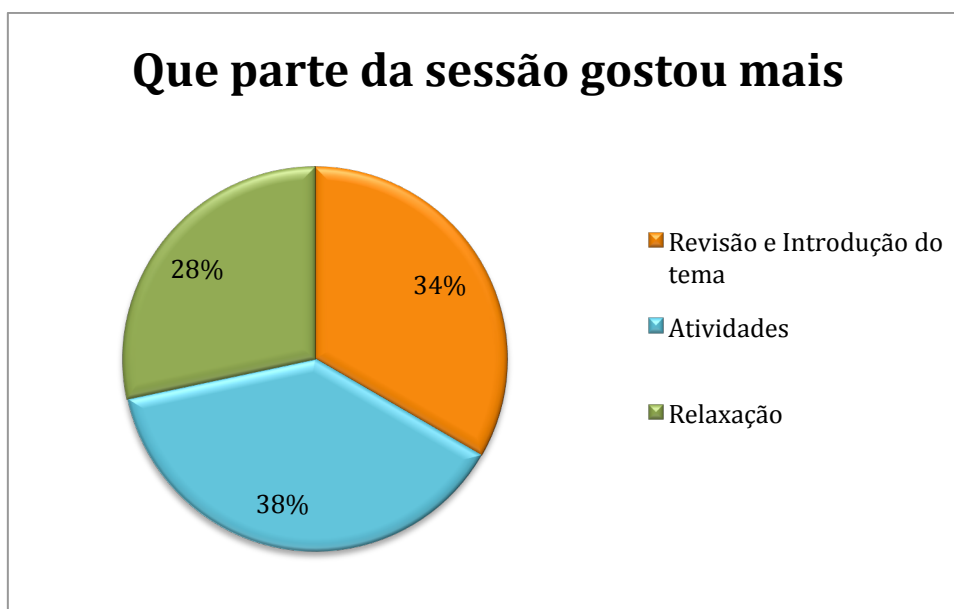


Gráfico 13 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente à estrutura das sessões

Analisando o gráfico é possível verificar que a parte da sessão que os participantes menos gostaram foi o momento de “Relaxação” ou “Retorno à calma” (apenas três participantes gostaram desta parte da sessão). Sendo que a parte com maior percentagem foram as “Atividades”, uma vez que cinco dos oito participantes revelou ter gostado desta parte, seguida da “Revisão e Introdução do tema” com quatro participantes a manifestarem gosto por esta parte da sessão.

#### 3.7.2.7.4 - “Mudanças emocionais/comportamentais”

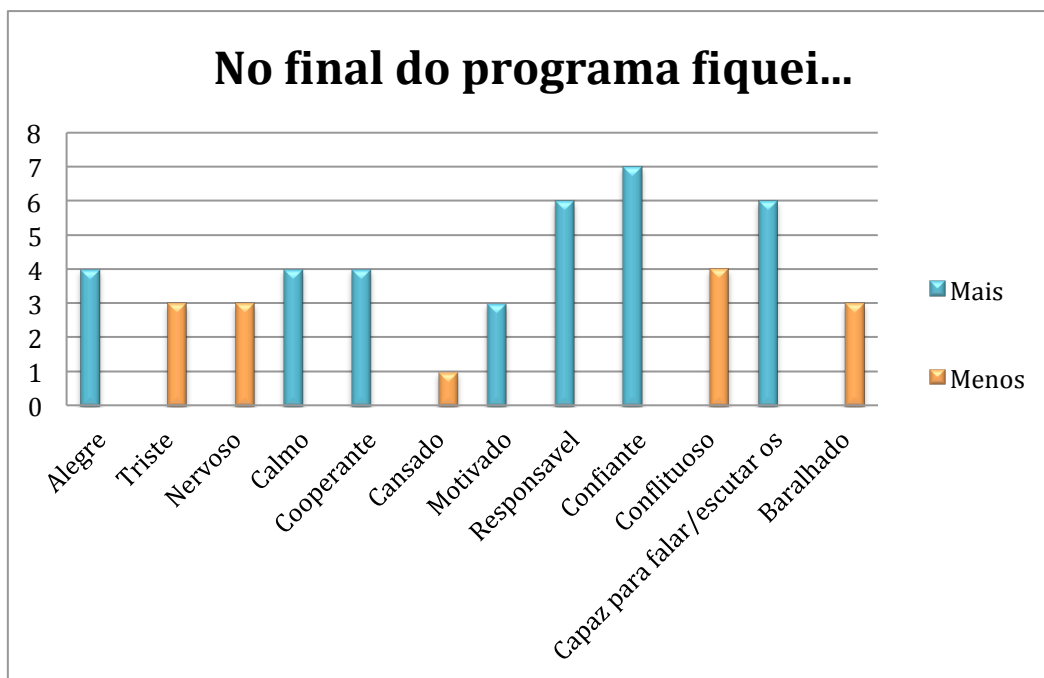


Gráfico 14 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente às mudanças emocionais/comportamentais no final do programa

A análise do gráfico permite verificar que no final do programa os participantes consideraram ter ficado mais Alegres, Calmos, Cooperantes, Motivados, Responsáveis, Confiantes e Capazes para falar e escutar os outros. Em contrapartida, revelaram que o programa veio ajudar a diminuir algumas sentimento e/ou comportamentos mais negativos, pois ficaram menos Tristes, Nervosos, Cansados, Conflituoso e Baralhados. Estes dados mostram que no geral, houve um aumento ao nível dos aspetos positivos e uma diminuição dos aspetos negativos.

#### 3.7.2.7.5 - “Voltaria a participar em sessões semelhantes?”

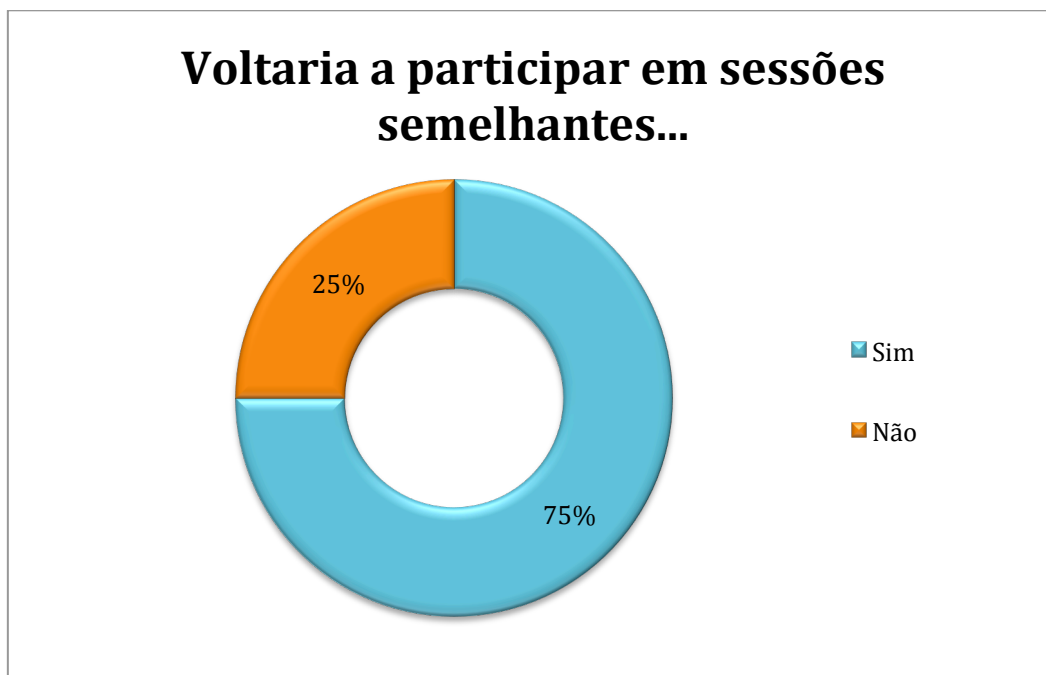


Gráfico 15 - Opinião dos participantes do Grupo 2 relativamente a participação em programas semelhantes

Quando questionados acerca da possibilidade de voltarem a participar em sessões semelhantes, seis dos oito participantes revelou que voltaria a participar, e apenas dois revelaram que não o fariam, ou seja, a maioria dos participantes considera importante a frequência de sessões deste género.

### 3.8 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Lipsey (2009), as lacunas ao nível das competências pessoais e sociais têm revelado estar relacionadas com o aparecimento de problemas ao nível do desenvolvimento e de comportamentos disruptivos por parte dos jovens, levando à delinquência. Sendo sugerido por este autor e outros já referenciados que o Treino de Competências sociais mostra resultados ao nível da aprendizagem das competências em défice e ainda da redução da reincidência. Na intervenção realizada foram trabalhadas várias competências, com o intuito de colmatar estas lacunas ao nível das competências sociais e da redução de alguns fatores de risco individuais associados à delinquência.

Relativamente às características avaliadas pelo *Beck Youth Inventories*, podemos verificar houve melhorias em todos os domínios do momento inicial para o momento final de avaliação, no entanto o único domínio, no qual essas melhorias foram

estatisticamente significativas foi o Autoconceito. Por sua vez, este aumento significativo do autoconceito, pode ter influenciado a diminuição da depressão e da ansiedade, de acordo com Leary et al. (1995) que concluiu que níveis elevado de autoconceito correspondem a níveis mais baixos de ansiedade, depressão e isolamento social.

Quanto à satisfação dos clientes, os resultados mostraram que houve um aumento da satisfação dos mesmos em todos os domínios, havendo ainda aumentos significativos ao nível da satisfação com eles próprios e com o amor. Estes resultados sugerem que a intervenção teve um impacto positivo ao nível do bem-estar dos indivíduos contribuindo para melhorar ainda as suas relações amorosas. Estudos revelam que jovens que apresentem bons níveis de autoestima, autoconceito e capacidades de se relacionar com o outro de forma saudável, apresentam uma maior satisfação consigo próprios (Leary et al., 1995). Esta satisfação tem influência ao nível das relações amorosas, uma vez que Asendorpf (2002) sugere que o estado emocional dos indivíduos tem influências positivas ou negativas sob a relação. É importante abordar ainda que, de todos os domínios abordados, aquele que revelou níveis de satisfação mais baixos foi o Trabalho. Este resultado poderá relacionar-se com o contexto onde estes jovens estão inseridos e com a escolaridade dos mesmos que não lhes permite encontrar um emprego, sendo uma área a ter em conta ao nível de futuras intervenções.

Relativamente à aquisição das competências sociais, avaliadas através da *Checklist-Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais*, os resultados revelam melhorias ao nível da aquisição de competências sócias básicas, avançadas, para lidar com os sentimentos, alternativas à agressividade e de planeamento, verificando-se aumentos significativos neste último domínio. No entanto houve uma ligeira diminuição ao nível da aquisição das competências para lidar com o stress. A aquisição de competências sociais em défice é um dos principais objetivos de intervenção com este tipo de população, pelo que os resultados vão de encontro à literatura que revela que a aquisição destas competências tem efeitos positivos ao nível do desenvolvimento dos sujeitos e da redução dos comportamentos delinquentes, que não sendo verificados através deste estudo, a melhoria das competências já se torna um bom indicador de efetividade ao nível da redução da reincidência (Laan et al., 2009, Lowenkamp et al., 2009, Golden et al., 2006, Golder & Lori, 2002, Cain, 2008, Lipsey et al., 2007).

Quanto à capacidade de resolução de problemas, uma vez mais, os resultados mostram melhorias entre o momento de avaliação inicial e final, apesar de não terem sido

melhorias estatisticamente significativas. Estes resultados vão uma vez mais de encontro com a literatura que nos mostra que programas de intervenção com incidência na resolução de problemas têm tido resultados semelhantes e previnem também a reincidência (Lowenkamp et al., 2009, Golden et al., 2006, Golder & Lori, 2002, Cain, 2008, Lipsey et al., 2007).

Analisando a avaliação dos dinamizadores do programa através da SECHS, os resultados mostraram melhorias nos jovens, após a intervenção, ao nível das componentes não-verbais, verbais e paralinguísticas, sendo estas melhorias estatisticamente significativas. A melhoria destas características influencia todo o processo da aquisição de competências e da melhoria das capacidades de relação com os outros, uma vez que a comunicação está presente em todos os momentos da vida de cada indivíduo e é através dela que nos expressamos. Desta forma, melhorias ao nível dos domínios da comunicação, revelam melhorias ao nível do bem-estar, das relações com o outro e da competência social dos indivíduos (Lowenkamp et al., 2009, Golden et al., 2006, Golder & Lori, 2002, Cain, 2008, Lipsey et al., 2007).

Apesar dos resultados se terem mostrado bastante positivos, foram poucos os domínios nos quais se revelaram estatisticamente significativos, havendo ainda alguns domínios nos quais as alterações foram imperceptíveis, ou mesmo contrárias aquilo que se esperava.

Os resultados podem ter sido influenciados por diversos fatores, um deles é o facto de se considerar que no momento de avaliação inicial os indivíduos poderiam não ter a noção real das duas capacidades e dificuldades podendo inclusive ter havido uma sub ou sobrevalorização das mesmas, pelo que a avaliação não foi ajustada à realidade. Este fator é apontado também por alguns autores que defendem que a autoavaliação nem sempre corresponde à realidade devido à falta de consciencialização dos indivíduos (Dunning et al, 2004, Kruger & Dunning, 1999).

O segundo fator que pode ter influenciado os resultados está relacionado com a quantidade de instrumentos de autoavaliação e o número de itens que os constituem, cujo preenchimento poderá ter causado desinteresse e fadiga comprometendo a concentração e a veracidade das respostas.

As diferenças ao nível das habilitações literárias, idades e contextos dos participantes, influenciaram o desenrolar das atividades, pelo que os benefícios da intervenção podem ter variado consoantes aquilo que os participantes conseguiram reter em cada sessão.



Estudos revelam ainda que os programas mais efetivos são aqueles em que os participantes completam todas as sessões, neste caso, apenas um dos indivíduos participou em todas as sessões, pelo que os problemas ao nível da assiduidade podem ser também considerados um fator de influência acerca dos resultados (Lipsey et al., 2007)

O curto e muito intervalado período de intervenção pode ter sido um fator da não verificação de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e final, ideia esta, que vai de encontro à ideia de alguns autores que referem que programas mais longos e intensivos são mais eficazes, devendo ocorrer duas vezes por semana (Gonçalves, 2007, Goldstein et al., 1980).

Por último, a falta de uma continuidade na intervenção, pode também influenciar a verificação das diferenças significativas, uma vez que é necessário dar continuidade ao processo de intervenção. Esta continuidade deve ser feita através de entrevistas de *follow-up* ou sessões esporádicas, de modo a verificar que a aquisição das competências se mantem a longo prazo, se as mesmas são aplicadas aos contextos do dia-a-dia, e se realmente a intervenção tem efeitos positivos ao nível da diminuição da reincidência a longo prazo (Rotheram-Borus & Duan, 2003, Silveira et al., 2003).

Relativamente aos resultados obtidos através da avaliação das sessões e da avaliação do impacto da intervenção, estes mostram-se bastante positivos uma vez que os jovens revelaram terem gostado das sessões, principalmente aquelas em que eram dinamizadas atividades lúdicas, expressivas e de cooperação, bem como as atividades com recursos aos meios audiovisuais e à música. Os jovens referiram ainda que as sessões eram interessantes e abordavam conteúdos que os iriam ajudar nas diversas situações do dia-a-dia. Relativamente aos estados emocionais e comportamentais, os jovens apresentaram ao final do programa um aumento das emoções e comportamentos positivos e uma diminuição das emoções e comportamentos negativos. Quando questionados acerca de uma futura participação em dinâmicas semelhantes, 75% dos jovens respondeu que voltaria a participar, sendo este um indicador dos benefícios que os próprios jovens sentem relativamente a este tipo de intervenções.

No geral, considera-se que os resultados foram positivos, uma vez que revelaram ter havido uma melhoria em praticamente todos os domínios avaliados, pelo que é possível afirmar que os objetivos da intervenção foram atingidos. Informalmente, a avaliação efetuada revela melhorias ao nível da comunicação, da pontualidade, do respeito pelos colegas e pelos dinamizadores. Ao longo da intervenção verificou-se que os participantes

foram diminuindo a timidez, mostrando-se mais alegres e com confiança nos dinamizadores e no próprio grupo. Ao nível da consciencialização corporal, os jovens mostraram reconhecer melhor o seu corpo e o seu EU, tendo plenas noções do corpo e da consciencialização do mesmo, adquiridas principalmente através das atividades de relaxação e das atividades que recorriam a algumas terapias expressivas. Importa ainda referir que ao longo do programa a intervenção por parte dos jovens foi aumento, tornando-se cada vez mais assertiva, mostrando capacidades de reflexão.

### 3.9 – ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Durante o período de estágio, além da implementação do Programa Endireita, foram realizadas outras atividades relacionadas com as práticas dos Técnicos Superiores de Reinserção Social, que irão ser descritas de seguida.

#### **3.9.1 – Entrevistas de Acompanhamento**

Os Técnicos Superiores de Reinserção Social são os responsáveis por monitorizar e controlar o cumprimento das penas e medidas na comunidades. Para este fim, são realizadas periodicamente entrevistas de acompanhamento com os arguidos. Estas entrevistas têm como objetivo verificar se o individuo está a cumprir as obrigações impostas no Plano de Reinserção Social e ainda para estabelecer uma relação entre o individuo e o técnico de forma a que este o possa apoiar e responder às suas necessidades, ajudando-o a encarar o seu comportamento delinquente, a aceitar a responsabilidade pelos seus crimes, e a lidar adequadamente com as suas dificuldades pessoais, promovendo a sua reinserção social.

Através desta informações é possível identificar o contexto social e familiar onde o condenado se insere, os seus gostos, a sua situação e experiencia laboral, a sua situação ao nível da saúde, e as sua necessidades ao nível da reinserção. Estas informações servem para construir o Plano de Reinserção Social, no caso da primeira entrevista, e para redigir os relatórios períodos solicitados pelo tribunal, nas restantes entrevistas.

As entrevistas ocorreram numa das salas da Equipa de Reinserção Social, podendo estar presente apenas o condenado, mas também familiares, amigos ou tutores do mesmo. Inicialmente o papel da estagiária foi apenas de observação, sendo a entrevista conduzida pela Técnica (orientadora de estágio), no entanto, a partir do mês de Janeiro,

algumas entrevistas passaram a ser conduzidas pela Estagiária com a presença da Técnica, e posteriormente sozinha. Nas entrevistas conduzidas pela Estagiária, a mesma tirava notas acerca dos assuntos abordados, que eram depois descritos à Técnica, de modo a fazer um ponto da situação. Durante estas entrevistas, foi possível conhecer diferentes tipos de condenados, com diferentes tipos de penas/medidas e crimes, e aprender a lidar com os mesmos e com os contextos onde cada um se inseria.

Além disso foi ainda possível, assistir a algumas entrevistas com vista a elaboração de relatórios sociais solicitados pelo tribunal, ao nível da assessoria técnica, no âmbito da tomada de decisão, nas quais eram recolhidos dados do historial de vida do indivíduo com o objetivo de o dar a conhecer ao juiz; e também a entrevistas relacionadas com o Trabalho a Favor da Comunidade, sendo estas breves entrevistas apenas para retirar informações acerca da vida atual do indivíduo e escolher em conjunto qual o local onde seria possível cumprir a medida.

### **3.9.2 – Contactos Diversos no âmbito dos Processos Penais**

Durante as horas em que permanecia nas Equipas de Reinserção, nem sempre havia entrevistas de acompanhamento para realizar, pelo que era pedido à Estagiária que realizasse contactos diversos através do telefone para Tribunais de forma a requisitar informações acerca dos processos dos condenados; para Instituições (como o IEPF, Centros de Saúde e Equipas de Tratamento) para marcação de entrevistas ou consultas; para o arguidos, principalmente quando faltavam às entrevistas de acompanhamento, para remarcar as mesmas e fazer um ponto da situação; e ainda para familiares dos arguidos de modo a confirmar algumas das informações prestadas pelos mesmos no âmbito das entrevistas de acompanhamento. Além destes contactos, a estagiária realizava outras tarefas que lhe eram propostas, tais como: inserção em sistema dos verbetes de seguro e dos graus de intervenção das medidas, organização de listagens de condenados, organização de processos, entre outras.

### **3.9.3 – Deslocações Externas**

Por vezes existia a necessidade de se fazerem algumas deslocações externas, que eram feitas utilizando o veículo da Equipa de Reinserção. Na Equipa de Lisboa 1, foram feitas deslocações ao Hospital S. João de Deus e à residência de arguidos, e na Equipa de Lisboa 2 foram feitas deslocações ao Tribunal de Sintra.

### **3.9.3.1 – Tribunal**

Os Técnicos de Superiores de Reinserção Social, por vezes são solicitados a comparecer ao Tribunal, no âmbito da avaliação das penas e medidas que estão a monitorizar. Desta forma, foi possível acompanhar a orientadora da Equipa Lisboa 2 em duas idas ao Tribunal de Sintra, onde a estagiária ficou sentada nos lugares disponíveis para os cidadãos, e acompanhar as diligências efetuadas no tribunal. Numa das idas, houve disponibilidade de tempo para assistir à leitura de sentenças de outros condenados e ainda a outras audiências.

### **3.9.3.2 – Residência dos Arguidos**

Quando os condenados, não comparecem às entrevistas solicitadas pelos Técnicos Superiores de Reinserção Social, torna-se necessário que os mesmos se desloquem às suas residências com o intuito de averiguar o motivo pelo qual faltaram, e ainda falar com familiares ou amigos caso estes não estejam presentes no momento. Desta forma foi possível acompanhar a orientadora da Equipa Lisboa 1 em três deslocações externas realizadas por falta de comparência dos condenados, um deles a entrevistas de acompanhamento, e os outros dois a entrevistas iniciais após sentença. Estas deslocações foram no concelho de Oeiras, a três bairros sociais, onde foi possível constatar o meio onde a maioria destes indivíduos cresceu e reside. Em apenas uma das deslocações foi possível localizar o arguido em questão e falar com ele e informar que caso continuasse a faltar às entrevistas, o tribunal seria avisado. Nas outras duas deslocações foi possível abordar apenas familiares e amigos que se disponibilizaram a informar o individuo da situação em causa.

Além disso, são ainda realizadas deslocações externas para averiguação das condições familiares e de residência, no âmbito da vigilância electrónica, ou seja, quando existe a possibilidade de um individuo que está a cumprir pena de prisão efetiva vir a beneficiar do cumprimento do resto da sentença sob vigilância eletrónica. Foi possível acompanhar a orientadora numa destas deslocações, onde foi necessário entrar na residência do condenado e falar com os familiares, cumprindo as diligências necessárias para realização do relatório solicitado pelo Estabelecimento Prisional e Tribunal.

### **3.9.4 – Aplicação de Questionários**

A DGRSP tem variados protocolos e estudos a decorrer no âmbito penal e tutelar educativo fazendo parceria com diversas órgãos e universidades do país, pelo que em alguns casos, havia a necessidade de aplicar questionários aos arguidos. A estagiária

teve a oportunidade de aplicar autonomamente este tipo de questionários nos dois âmbitos, a indivíduos acompanhados na Equipa Lisboa 1.

### **3.9.5 – Programa para Agressores de Violência Doméstica**

A DGRSP desenvolve diversos programas de intervenção com os indivíduos que acompanha, um dele é o Programa para Agressores de Violência Doméstica (PAVD).

O PAVD é um programa de intervenção que constitui uma resposta integrada que visa promover a consciência da responsabilidade do comportamento violento e a aprendizagem de estratégias alternativas ao mesmo, com o objetivo de diminuir a reincidência. Este é destinado a indivíduos do género masculino que estejam com processo em tribunal por crime de violência doméstica conjugal, e que não apresentem doença psiquiátrica grave ou défices cognitivos.

A integração dos indivíduos no programa carece de uma aprovação pela DGRSP, pois é necessário que estes estejam a cumprir uma medida ou sanção penal de pelo menos 18 meses e com indicações do Tribunal ou dos Técnicos Superiores de Reinserção Social para a frequência obrigatória deste programa.

Este está dividido em três partes de seis meses cada, sendo que a primeira e a última dizem respeito a uma Intervenção Individualizada, correspondente a entrevistas com o Técnico Superior responsável pela monitorização da medida, nas quais são utilizadas técnicas motivacionais. O semestre intermédio corresponde à Intervenção Psicoeducacional, em dinâmica de grupo, com 20 sessões semanais de duas horas. Estas sessões são dinamizadas por duas Técnicas Superiores de Reinserção Social da Equipa de Reinserção que monitoriza as medidas dos indivíduos.

A orientadora da Equipa Lisboa 2 era dinamizadora do PAVD, pelo que a Estagiária teve a oportunidade de assistir à dinâmica de grupo de dois grupos de indivíduos. No 2º grupo, teve ainda a oportunidade de intervir conjuntamente com as dinamizadoras, principalmente nas atividades que eram propostas, nas quais prestava auxílio aos participantes.

## 4 – DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

Durante a realização do estágio foram encontradas algumas dificuldades e limitações, tanto ao nível da intervenção, como a nível geral.

Relativamente à implementação do programa, a primeira dificuldade encontrada foi a seleção dos participantes, principalmente na Equipa Lisboa 1, pois apesar de haver jovens suficientes para integrar o programa a maioria deles, ou já tinha participado no ano anterior ou estavam a trabalhar ou a estudar, pelo que apenas se conseguiu integrar seis elementos no grupo. Outra das dificuldades foi a adesão por parte destes jovens devido à deslocação ao local das sessões, uma vez que a maioria vivia longe do local e os transportes no concelho de Oeiras, além de serem poucos, são de custos elevados. Para contornar esta situação, orientadora de estágio e a coordenadora da Equipa Lisboa 1 tentaram arranjar transporte gratuito ou com custos simbólicos através da Câmara Municipal de Oeiras e de instituições com as quais têm protocolos, no entanto não foi possível, o que tornou complicada a comparência às sessões por parte dos jovens. Devido a estas questões, não foi possível uma intervenção completa com este grupo, pois não houve nenhuma sessão em que todos estivessem presentes, chegando a haver algumas com apenas um indivíduo, o que tornou impossível a realização das atividades, desenhadas para serem dinamizadas em grupo. Outra dificuldade ao nível da intervenção com o Grupo 1 foi a articulação com a técnica que apoiava a dinamização, pois apesar de se mostrar interessada em colaborar, nem sempre conseguiu estar presente, pelo que a maioria das sessões foram dinamizadas apenas pela estagiária.

Relativamente ao Grupo 2, houve inicialmente algumas dificuldades também ao nível da seleção dos jovens que poderiam integrar o programa, pois, por ser uma equipa com um maior número de técnicos, foi necessário a articulação com todos, que apesar de se mostrarem colaboradores, não dispunham de muito tempo livre para apreciar cada um dos casos de modo a escolher os indivíduos que mais poderiam beneficiar de uma intervenção nesta área. Outra dificuldade sentida foi a manutenção da assiduidade e pontualidade de alguns dos participantes, pelo que foi necessária alguma intervenção por parte dos técnicos da DGRSP que os acompanhavam através de contactos telefónicos e marcações de entrevistas de acompanhamento extraordinárias. Relativamente à dinamização das sessões as dificuldades sentidas foram a necessidade de adaptação de algumas das atividades devido às características dos participantes, e ainda a não adesão dos jovens à relaxação, pelo que as atividades de relaxação nem sempre conseguiram ser realizadas pois os jovens referiam não se sentir à vontade para atividades desse

género, no entanto, com a ajuda da técnica que auxiliava a dinamização das sessões, foi possível trazer para o grupo outras técnicas de relaxação orientadas pela mesma, pois tinha formação nessa área.

Quanto à avaliação, a dificuldade sentida relacionou-se com o número de instrumentos de avaliação, que além de serem muitos, eram constituídos por um grande número de itens a preencher pelos participantes, notando-se algum desconforto, desatenção e cansaço por parte dos jovens tanto na avaliação inicial como na avaliação final.

Quanto às atividades realizadas na DGRSP a primeira dificuldade sentida foi a adaptação ao meio penal, uma vez que foi necessária a aprendizagem de todo o processo de intervenção das Equipas de Reinserção Social, bem como a leitura do Código Penal e do Código de Processo Penal, pelo que o maior desafio foi realmente conseguir dominar estas temáticas de modo a conseguir perceber todas as atividades em que participei. Relativamente às entrevistas de acompanhamento, o maior limitação foi conseguir “olhar” para aquela pessoa sem fazer um julgamento prévio devido ao crime que tinha cometido, principalmente quando estava perante pessoas que tinham cometido crimes de homicídio ou abuso sexual de menores. Outras dificuldades foram: encontrar as melhores formas de abordar os sujeitos e familiares, quando eram feitos os contactos telefónicos; conseguir manter o distanciamento e adotar uma postura crítica nos momentos de entrevista, uma vez que a maioria destes indivíduos utiliza um discurso de desculpabilização, pelo que é necessário estar atento e conseguir perceber quando estão a ser verdadeiros ou estão a mentir; entrevistar os indivíduos sozinha, uma vez que era necessário tirar notas e ao mesmo tempo criar uma ligação com o sujeito de forma a poder ouvi-lo e intervir da melhor forma. Quanto à participação nas sessões do Programa para Agressores de Violência Doméstica, a única dificuldade sentida prendeu-se com a postura a manter perante os participantes, que não viam a Estagiária como uma técnica, devido à idade. Estas dificuldades foram sendo atenuadas ao longo do estágio, e no final já me sentia bastante preparada para as entrevistas e contactos, e a prova disso foi a confiança depositada pelas orientadoras que me permitiram intervir sozinha com os sujeitos em diversas ocasiões.

## **5 – SUGESTÕES PARA TRABALHO FUTURO**

A intervenção com estes jovens foi feita através da implementação de um Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais, que se encontra ainda numa fase inicial

de aplicação, pelo que foram encontrados alguns aspetos a ter em conta relativamente à intervenção.

Em primeiro lugar, existe uma necessidade de se ter um grupo de intervenção o mais homogéneo possível tanto ao nível da idade e da tipologia de crime, como principalmente ao nível das habilitações académicas e do grau cognitivo dos participantes de modo a que as atividades desenvolvidas sejam adequadas a todos e desta forma contribuir para que todos consigam adquirir as competências trabalhadas.

É também necessário que sejam feitas algumas alterações ao nível da avaliação, uma vez que, como já referido, o elevado número de itens dos instrumentos utilizados revelou-se condicionante. Desta forma é sugerido que seja eliminado o IPEPC, uma vez que os participantes não conseguiram preencher todos os itens e o mesmo não chegou a ser utilizado no momento de avaliação final; além disso é necessário a inclusão de mais instrumentos de avaliação por parte dos técnicos, pois a maioria dos instrumentos de avaliação utilizados são de autopreenchimento, o que condiciona os resultados, pois o preenchimento depende do estado emocional do jovem no momento em que preenche. Sugiro ainda que seja elaborado um instrumento de avaliação próprio associado ao Programa Endireita, de modo a podermos observar a aquisição das competências trabalhadas e a necessidade de alteração ao programa.

Quanto à estrutura do programa, sugere-se que sejam incluídas atividades de quebra-gelo nas primeiras cinco sessões, pois as realizadas nas duas primeiras sessões não se mostraram suficientes para a coesão do grupo e para o ganho de confiança entre participantes e entre os técnicos e os participantes. Sugere-se ainda que seja incluída: uma sessão onde sejam explicadas as medidas penais que os sujeitos estão a cumprir, pois ao longo das sessões foram evidenciadas bastantes dúvidas por parte dos participantes e foi necessário fazer alguns esclarecimentos acerca deste tema; uma sessão onde se aborde a procura de trabalho e as diferentes formas de o fazer e onde se auxilie os participantes ao nível da construção de um currículo; e uma sessão onde sejam abordadas competências que vão ao encontro das dificuldades e necessidades dos participantes e que não tenham sido abordadas ao longo das sessões.

Seria também importante a realização de sessões de *follow-up*, ou entrevistas individuais, de modo a verificar se as competências foram realmente adquiridas e comprovar a



efetividade do programa a longo prazo, através do diálogo e da colocação de situações problema.

Sugerido pelos participantes, seria interessante realizar uma sessão fora do contexto habitual da sessão, ou uma visita cultural, que além de motivar os participantes, serviria ainda para verificar se os mesmos utilizavam as aprendizagens adquiridas nas situações do dia-a-dia.

Quanto ao estágio em si, apesar de ter sido gratificante a possibilidade de experienciar a intervenção em duas Equipas de Reinserção diferentes, sugere-se que o estágio se realize apenas numa Equipa, de modo a que se consigam acompanhar a 100% os casos observados, o que não é possível quando a semana é dividida entre duas Equipas.

## 6 – CONCLUSÃO E REFLEXÕES FINAIS

A delinquência juvenil é um fenómeno que tem preocupado os governos da maioria dos países, que, através dos departamentos judiciais, têm criado medidas de intervenção com os jovens que tenham cometido práticas criminais. Segundo Redondo e Andrés-Pueyo (2009), as intervenções com estes jovens traduzem-se na modificação dos fatores de risco da delinquência através da adoção de condutas e competências pró-sociais e do controlo das emoções com o objetivo final de reduzir a reincidência criminal.

O Sistema Judicial Português conta com algumas medidas de intervenção ao nível da Promoção de Competências Sociais, com os jovens que estão institucionalizados em Centro Educativo, ou que cumprem medidas ao abrigo da Lei Tutelar Educativa. No entanto, não se verifica a existência de intervenções deste âmbito com os jovens que já se encontram ao nível da Lei Penal, ou seja, jovens que cometeram crimes após os 16 anos de idade, e que apesar de já não se incluírem na Lei Tutelar Educativa, continuam a enquadrar-se num escalão etário no qual este tipo de intervenções se verifica benéfica na redução da reincidência criminal.

Desta forma, considera-se que a implementação do Programa Endireita constituiu uma mais valia ao nível da modificação comportamental dos jovens que participaram neste programa, ideia esta apoiada pelos Técnicos de Reinserção Social que referem existir uma lacuna ao nível deste tipo de intervenções, pelo que a implementação deste programa deve ser algo contínuo tanto nas Equipas Lisboa 1 e Lisboa 2, como noutras equipas, de modo a aumentar o número de jovens a beneficiar da terapia.

Além disso, os resultados foram bastante positivos, uma vez, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas, houve melhorias ao nível das principais características em estudo, ou seja, do autoconceito, da comunicação e da resolução de problemas. Além disso, os jovens que participaram no programa mostraram ter adquirido algumas competências importantes ao nível da intervenção realizada pelos Técnicos de Reinserção social, tais como sentido de responsabilidade, respeito pelo outro, pontualidade e cooperação.

Importa ainda referir que a componente de intervenção psicomotora, e as capacidades do psicomotricista em si, se revelaram de extrema importância ao nível da intervenção com estes grupos. Isto refere-se, não só à intervenção ao nível da consciencialização corporal

através da relaxação, mas também à forma como as sessões foram dinamizadas, à criação de empatia com os jovens, à adaptação das atividades tendo em conta as características de cada um, à individualização da intervenção, e à forma como a relação participante-técnico se desenvolveu ao longo da intervenção. Considero assim, que a psicomotricidade como veículo de intervenção teve um papel bastante influenciador ao nível dos resultados positivos obtidos.

Refletindo acerca de todo o estágio, considero que esta foi uma das melhores experiências de toda a minha vida académica. Em Setembro de 2011, quando entrei pela primeira vez na Faculdade de Motricidade Humana, foi perguntado aos estudantes qual o motivo de terem concorrido à Licenciatura em Reabilitação Psicomotora e quais as populações com as quais gostariam mais de intervir e a minha resposta foi “poder melhorar a qualidade de vida das pessoas, principalmente de crianças e jovens em risco”; quando, ainda no 1ª ano da Licenciatura, a Professora Doutora Celeste Simões falou acerca de um Estágio de Mestrado com Reclusos, eu disse “Professora, um dia eu vou escolher esse Estágio”; no entanto durante os meus três anos de licenciatura nunca houve nenhum estágio ao nível da intervenção com essa população, mas no meu 1º ano de Mestrado, a mesma Professora disse-me que tinha aberto um novo Estágio para intervir ao nível das Competências Sociais com jovens delinquentes que estavam inseridos num Processo Penal, nesse momento, soube que essa teria que ser a minha escolha, e assim foi, em Setembro de 2015, escolhi o Estágio que sempre quis e abracei a oportunidade de trabalhar com uma população de risco, aquela com a qual sempre quis intervir.

Concluindo, considero que o estágio superou todas as minhas expectativas e motivações iniciais. Contribuiu para o meu crescimento e enriquecimento tanto a nível profissional como pessoal. Profissionalmente, ajudou-me a perceber que o psicomotricista pode intervir em diversas áreas e com diferentes tipos de população, que é necessário estar sempre atenta à individualidade de cada pessoa e adaptar a intervenção às características individuais, mesmo quando estamos perante intervenções em grupo. Apesar de já ter tido a oportunidade de intervir ao nível das Competências Sociais em Saúde Mental (no estágio de licenciatura), a intervenção com os jovens é totalmente diferente e foi aqui que percebi o potencial de modificação do mesmo tipo de intervenção consoante a população-alvo e a idade dos participantes. Ao nível pessoal, considero que esta experiência me fez crescer, me fez olhar para o mundo de uma forma diferente deixando de ser uma pessoa tão negativista, passando a dar mais valor a todas as

oportunidades que tive e continuo a ter, após a oportunidade de conhecer contextos de vida totalmente diferentes daqueles a que estava habituada. Além disso aprendi a julgar menos as pessoas pelas aparências e pelos atos que cometeram, pois um “mau comportamento, não faz da pessoa má”, pois na maioria das vezes os comportamentos delinquentes devem-se a uma série de fatores de risco que levam a pessoa a enveredar por esses caminhos.

Após esta oportunidade, confirmei que as populações de risco são aquelas com as quais me sinto mais feliz em intervir e espero no futuro poder continuar a fazê-lo, pois como refere Confúcio *“Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida.”*

## 7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Association.
- Asendorpf, J. (2002). Personality effects on personal relationships over the life Span. In A. Vangelisti, H. Reis & M. Fitzpatrick (Ed.) *Stability and Change in Relationships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Associação Batoto Yetu Portugal (2016). *Sobre Nós*. Retirado de: [www.batotoyetu.pt/sobre-nos](http://www.batotoyetu.pt/sobre-nos).
- Associação CO(op)RAÇÃO (2016). *Somos*. Retirado de: [www.coracao.org.pt](http://www.coracao.org.pt).
- Associação de Solidariedade Social do Alto da Cova da Moura (2013). *História da ASSACM*. Retirado de: [www.assacm.wixsite.com/assacm/teste](http://www.assacm.wixsite.com/assacm/teste).
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade (2012). *Psicomotricidade: Práticas Profissionais*. Retirado de: [www.appsicomotricidade.com](http://www.appsicomotricidade.com).
- Arpini, D. (2003). *Violência e exclusão: Adolescência em grupos populares*. São Paulo: EDUSC.
- Assis, S., Pesce, R., & Avanci, J. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto alegre: Artmed.
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4(XX), 637-645.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bush, J., Glick, B., & Taymans, J. (1998). *Thinking for a Change*. Washington DC: National Institute of Corrections.

- Cain, S. (2008). Taking Steps toward Recidivism Prevention: Examining the Impact of Cognitive Behavioral Therapy on Juvenile Delinquency. *ProQuest - Dissertations and Theses*, 62, 38-56.
- Canha, L., & Neves, S. (2008). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais - Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência - Manual Prático*. Associação de Paralisia Cerebral de Odemira.
- Carvalho, M. (2005). Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- Coelho, C., & Palha, A. (2006). *Treino de habilidades sociais aplicado a doentes com esquizofrenia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cró, M., Andreucci, L., Pereira, A., & Pinho, A. (2011). Psychomotricity, health and well-being in childhood education. *EDULEARN11 Conference*, Barcelona - Espanha.
- Decreto- Lei nº. 2015/2012 de 28 de Setembro - Lei Orgânica da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, Nº189, Série I.
- Dias, J. & Andrade, M. (1997) *Criminologia: o homem delinquente e a sociedade criminógena*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Dionne, J., & Constanzo, A. (2009). Intervención con adolescentes Infractores de ley". *El observador - Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores*, 5, 39-48.
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2012), *Justiça de Adultos*. Retirado de: [www.dgrs.mj.pt/web/rs/penal](http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/penal).
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 69-106.

- Farrington, D., Ttofi, M., & Piquero, A. (2016). Risk, promotive, and protective factors in youth offending: Results from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Criminal Justice*, 45, 63-70.
- Filho, P. (2009). Introdução aos métodos de relaxamento. *Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais*, XIV, IX.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2006). *Terapia Psicomotora: Estudo de Casos* (5ª ed.). Lisboa: Âncora editora.
- Fonseca, V. (2007). *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos factores psicomotores*. Lisboa: Âncora Editora.
- Forum Europeu da Psicomotricidade. (2012). *Psychomotricity*. Retirado de: [www.psychomot.org](http://www.psychomot.org).
- Frick, P., & Ellis, M. (1999). Callous-unemotional traits and subtypes of conduct disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(III), 149-168.
- Gallo, A., & Williams, L. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(I), 81-95.
- Galvani, C. (2002). A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônico emocional. In D. Costallat (Org.). *A psicomotricidade otimizando as relações humanas*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Golden, L. (2002). Evaluation of the Efficacy of a Cognitive Behavioral Program for Offenders on Probation: Thinking for a Change. *Journal of Offender Rehabilitation*, 52(II), 45-67.

- Golden, L., Gatcheland, R., & Cahill, M. (2006). Evaluating the Effectiveness of the National Institute of Corrections' 'Thinking for a Change' Program among Probationers. *Journal of Offender Rehabilitation*, 43(II), 55-73.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill-streaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Illinois: Reseach Press Company.
- Gomes, C. (2016). *Psicomotricidade na Promoção de Competências Pessoais e Sociais - Intervenção com jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas de execução na comunidade*. Tese de Mestrado: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, R. A. (2007). Promover a mudança em personalidades anti-sociais: Punir, tratar e controlar. *Análise Psicológica*, 25(II), 571-583.
- Greenwood, P. (2006). *Changing Lives: Delinquency Prevention as Crime-Control*. Chicago: University of Chicago.
- Kõiv, K. (2016). Perceived multiple emotional self-concepts in groups of juvenile delinquents and nondelinquents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 49-56.
- Kruger, J. M., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Leary, M., Schreindorfer, L., & Haupt A. (1995). The Role of Low Self-Esteem in Emotional and Behavioral Problems: Why is Low Self-Esteem Dysfunctional?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14(III), 297-314.
- Liberman, R., & Martin, T. (n.d.). *Social skills training*. Psychiatric REHAB Program. UCLA Department of Psychiatry & Biobehavioral Sciences. Los Angeles, California.
- Lipsey, M., Landenberger, N., & Wilson, S. (2007). Effects of cognitive-behavioral programs for criminal offenders. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 23-58.



- Lipsey, M. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: a meta-analytic overview. *Victims & Offenders*, 4, 124–147.
- Lipsey, M., Howell, J., Kelly, M., Chapman, G., & Carver, D. (2010). *Improving the effectiveness of juvenile justice programs: A new perspective on evidence-based practice*. Washington DC: Center for Juvenile Justice Reform.
- Llinares, M., & Rodriguez, J. (2005). *Psicomotricidad y Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Lowenkamp, C., Hubbard, D., Makarios, M., & Latessa, E. (2009). A Quasi-Experimental Evaluation of Thinking for a Change: A "Real-World" Application. *Criminal Justice and Behavior*, 36(II), 137-146.
- Matos, A. C. (1977). Delinquência juvenil e psiquiatria da adolescência. *Jornal do Médico e Médico*, 4, 73-75.
- Madera, M. R. (2005). A Relação Interpessoal na psicomotricidade em Pessoas com Demência. *A Psicomotricidade*, 6, 47-55.
- Matos, M.G., Simões, C., & Carvalhosa, S.F. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social - Ministério da Justiça.
- Matos, M. (2005). Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola. In M. Matos, *Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (pp. 289-364). Lisboa: FMH Edições.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência* (1ª ed.). Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Moreira, (2013). *A relação entre a ausência de suporte afetivo e a delinquência*. Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa.

- Matos, M., & Simões, C. (2001). Corpo, Psicomotricidade e Comportamento Social. In V. Fonseca & R. Martins (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade*, (159-164). Lisboa: Edições FMH.
- Martins, R. (2001). A Relaxação Psicoterapêutica no Contexto da Saúde Mental: o corpo como ponte entre a emoção e a razão. In V. Fonseca & R. Martins (Eds.). *Progressos em Psicomotricidade* (95-108). Lisboa: Edições FMH.
- Maximiano, J. (2004). Psicomotricidade e relaxação em psiquiatria. *PsiLogos*, 1(II), 69-76.
- McNary, S (2003). *Behavioral Generalization and Cognition in Social Skills Training for People with Schizophrenia*. Health: 15, 24-58.
- Mulder, E., Brand, E., Bullens, R., & Van Marle, H. (2011). Risk factors for overall recidivism and severity of recidivism in serious juvenile offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(I), 118–35.
- Murta, S. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(II), 283-291.
- Naia, A., & Martins, R. (2006). Psicomotricidade na instabilidade psicomotora. *A Psicomotricidade*, 7, 39-53.
- Nardi, F., & Dell’Aglio, D. (2010). Delinquência Juvenil: Uma revisão Teórica. *Acta Colombiana de Psicologia*, 13(II), 69-77.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis* (1ª ed.). Lisboa: Notícias Editorial.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis: trajectórias, intervenção e prevenção*. Porto: Livpsic.
- Padovani, R., Schelini, P., & Wiliams, L. (2009). Inventário de Resolução de Problemas Sociais – Revisado: evidências de validade e precisão. *Avaliação Psicológica*, 8(II), 267-276.

- Pinho, S., Dunningham, W., Aguiar, W., Filho, A., Guimarães, K., Almeida, T., & Dunningham, V. (2006). Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 55 (II), 126-130.
- Pinto, J., Matos, A., Rigo, D., Castilho, P., Galhardo, A., Navarro, F., & Perdiz, C. (1998). *Prevenção da Reincidência em Jovens Delinquentes: Estudo Comparativo da Eficácia do Programa Grupal "O Pensamento Pró-Social" versus um Programa Psicoterapêutico Cognitivo-Comportamental Individual*. Congresso Crimes Ibéricos – Braga.
- Probst, M., Knapen, J., Poot, G., & Vancampfort, D. (2010). Psychomotor therapy and psychiatry: What's in a name?. *The Open Complementary Medicine Journal*, 2, 105-113.
- RASI (2015). Relatório Anual de Segurança Interna. Retirado de: [www.portugal.gov.pt/media/18859123/20160331-rasi-2015.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/18859123/20160331-rasi-2015.pdf).
- Redondo, S., & Andrés-Pueyo, A. (2009). Psicología de la delincuencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(III), 7-20.
- Redondo, S., Sánchez-Meca, J., & Garrido, V. (2002). Los programas psicológicos con delinquentes y su efectividad: la situación europea. *Psicothema*, 14, 23-47.
- Rijo, D., Sousa, M., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M., Silva, M. J., Ricardo, N., & Massa, S. (2007). *GPS- Gerar Percursos Sociais. Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamentos sociais e desviantes*. Ponta Delgada: Equal /Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Rotheram-Borus, M. J., & Duan, N. (2003). Next generation of preventive interventions. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42, 518-526.
- Ross, R., & Fabiano, E. (1985). *Time to Think: A Cognitive Model of Crime and Delinquency Prevention and Rehabilitation*. Johnson City: Academy of Arts and Sciences.

- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(II), 119-144.
- Santos, B. (2004). Os caminhos difíceis da “nova” justiça tutelar educativa. Uma avaliação de dois anos de aplicação da lei tutelar. *Observatório permanente da justiça portuguesa*. Universidade de Coimbra.
- Scemes, S. (2012). *Avaliação da aplicação do inventário de habilidades sociais em pacientes com esquizofrenia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
- Serrano, M. (2009). *Introducción a la Criminología*. Madrid: Dykinson.
- Shepherd, B., Green, K., & Omobien, E. (2005). Level of functioning and recidivism risk among adolescent offenders. *Adolescence*, 40, 23-32.
- Shoemaker, D. (2000). *Theories of delinquency: An examination of explanations of delinquent behavior* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Siegel, L. (2011). *Criminology (11th ed.)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Silva, A. (2001). *Desenvolvimento de Competências sociais nos adolescentes. Perspetiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- Silveira, J., Silveiras, E., & Marton, S. (2003). Programas preventivos de comportamentos anti-sociais: dificuldades na pesquisa e na implementação. *Estudos de Psicologia*, 20(III), 59-67.
- Simões, M. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zappe, J., & Dias, A. (2012). Violência e fragilidades nas relações familiares: refletindo sobre a situação de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 17(III), 389-395.

Wasserman, G. (2003). *Risk and protective factors of child delinquency*. U.S. Department of Justice - Office of juvenile justice and delinquency prevention.

## **8 – ANEXOS**

Tendo em conta a dimensão dos anexos deste trabalho, apenas serão apresentados três exemplos de planeamentos e relatórios de sessão na versão impressa. Os restantes anexos encontram-se em suporte digital.

## Anexo 1 - Planeamento de Sessão – Comunicação Interpessoal

### **SESSÃO 5 – DAR E RECEBER ELOGIOS** PLANEAMENTO DE SESSÃO

#### **Objetivos:**

- Consciencializar os participantes da importância de dar elogios ao outro no processo de comunicação, facilitando o estabelecimento de empatia

#### **Tempo:**

Revisão da sessão anterior/trabalho de casa – 10 minutos

Atividade 1: 5 minutos

Atividade 2: 15 minutos

Atividade 3: 20 minutos

Relaxação: 15 minutos

Discussão final: 10 minutos

#### **Materiais:**

Powerpoint

Fichas informativas

Colchões

Canetas

#### **Descrição:**

- **Introdução da nova temática:** O que é dar um elogio?
  - Dizer algo bom acerca da outra pessoa, do seu comportamento ou dos seus feitos; exprimir o agrado relativamente a alguém ou a alguma coisa
- **Identificar os passos para dar um elogio:**
  - Questionar acerca dos passos
  - 1. Decide o que queres elogiar na outra pessoa
  - 2. Decide como é que queres fazer esse elogio
  - 3. Escolhe a melhor altura e lugar para fazê-lo
  - 4. Elogia a outra pessoa
    - Entregar as fichas com os passos identificados – a ficha deve ser utilizada em situações do dia-a-dia
- **Atividade 1: “Os meus”**
  - O dinamizador inicialmente entrega uma folha para cada um – terão de escrever no papel 10 pessoas que conheçam. Pode ser o pai, a mãe, um amigo, a namorada, um ex namorado, o patrão, o colega, o padeiro, a pessoa que quiserem. Após terem todos acabado de escrever, o

dinamizador pede que agora escrevam um elogio para cada pessoa: *Tentem não repetir os elogios. Pode não ser um adjetivo, pode ser algo que a pessoa faça bem ou tenha feito bem, alguma coisa que tenha, um aspecto da aparência da pessoa, o que quiserem e o que acharem que há de bom na pessoa.*

No final, quando todos os participantes terminarem a tarefa, o dinamizador pede para cada um ler em voz alta para o grupo. Em seguida, é pedido que se sentem em círculo para discutir a atividade.

- Discussão: *Gostaram da atividade? Foi fácil encontrar um elogio para dar a cada um? A quem é que foi mais difícil? E porquê? Houve pessoas em que queriam colocar mais que um elogio?*

- **Atividade 2: “O outro”**

- Após o final da discussão da atividade anterior, o dinamizador dá instruções aos participantes para que se mantenham sentados, em círculo, passando a explicar a atividade – terão de olhar para o colega da direita e elogiá-lo. O colega deverá agradecer adequadamente e fazer um elogio ao colega seguinte, e assim sucessivamente: *Mais uma vez, pensem no colega e o que tem de bom, podem ser características da personalidade, podem ser relativas a características físicas, a algo que tenham feito de bom, o que quiserem. Olhem para ele enquanto o estão a elogiar.*
- Quem dá início à atividade é o dinamizador, elogiando a pessoa que se encontra do seu lado direito.
- Discussão: *Esta atividade foi muito difícil? Não se sentiram bem em elogiar o outro? E ainda mais, em receberem um elogio? Não sabe bem saber que a outra pessoa vê algo de bom em nós? É muito bom sentirmos isso e fazerem os outros sentirem isso também, para além de que ajuda a criar uma empatia com a outra pessoa. Não acham? Não é necessário estar sempre a elogiar o outro, mas de vez em quando é necessário.*

- **Atividade 3: Quem é quem?**

- Para iniciar a próxima atividade o dinamizador divide o grupo em duas equipas, entrega uma folha e passa a explicar a atividade: em grupo, terão de selecionar pelo menos dois elogios para cada pessoa do grupo oposto e escrever, em frente ao nome dessa pessoa. Em seguida, escolherão um porta-voz que irá ler em voz alta o papel de cada um e a equipa adversária terá de adivinhar quem é.



- Discussão: O dinamizador pede que se sentem novamente em círculo e inicia a discussão: *Acharam esta tarefa difícil? Foi fácil encontrarem elogios uns para os outros? E entrarem em acordo relativamente aos elogios? E agora colocando-se do outro lado, foi fácil reconhecer a pessoa a quem se destinavam os elogios?*
- **Relaxação:**
  - O dinamizador explica que será realizada uma atividade de retorno à calma, novamente relacionada com a consciência e o controlo da respiração. Pede que se sentem nos colchões, confortavelmente, com as mãos pousadas nas pernas. Instruções para os participantes:
  - *Estão confortáveis? Podem fechar os olhos, se quiserem. Respirem tranquilamente. Sintam a calma, a serenidade. Vamo-nos concentrar na nossa respiração. Tanto na inspiração... Como na expiração. Vamos inspirar... Lentamente...Enchendo os pulmões de ar. Segurem o ar. Agora deixem o ar sair...Muito lentamente...Até já não haver ar nos pulmões. Aí voltem a inspirar. Façam-no 10 vezes. Notem a sensação dos vossos pulmões a encher-se de ar e a esvaziar. Os movimentos do vosso abdómén. Inspirem... Expirem... Façam-no lentamente. Agora, quando estiverem prontos, vamos voltar à sessão.*
- **Discussão final:**
  - Deverão sentar-se novamente em círculo para partilharem algumas ideias acerca da sessão: *O que aprenderam com esta sessão? Acham que fazer elogios ao outro é importante? Para nós ou para o outro? Ou para os dois? Dar elogios aos outros não só nos faz bem a nós, pois sentimos que os estamos a deixar mais felizes, como também à pessoa que foi elogiada, por se sentir melhor e por termos ajudado na sua auto estima. Para além disso, ajuda também na relação com essa pessoa, fortalecendo-a. E relativamente às nossas atividades e ao nosso grupo? Gostaram de saber o que os outros acham de vocês? Sabe bem saber que temos algo de bom ou somos bons em algo e que os outros vêem isso, não sabe? E desejar bem aos outros, como fizemos na última atividade? Também é bom, não é? Lembrem-se de fazê-lo mais vezes.*

**SESSÃO 9 – RECONHECER SENTIMENTOS**  
PLANEAMENTO DE SESSÃO

**Objetivos:**

- Tornar consciente nos participantes a importância de reconhecer sentimentos e o que eles provocam em cada um
- Demonstrar e consciencializar os participantes que é também importante perceber o que o outro está a sentir, para que a sua resposta para com ele seja o mais adequada

**Tempo:**

Revisão da sessão anterior/trabalho de casa – 10 minutos

Atividade 1: 20 minutos

Atividade 2: 25 minutos

Relaxação: 15 minutos

Discussão final: 10 minutos

**Materiais:**

Powerpoint  
Fichas informativas  
Computador (videos)  
Cartões (x)  
Colchões

**Descrição:**

- **Introdução da nova temática:** O que é reconhecer um sentimento? Que sentimentos é que podemos reconhecer?
  - Sentimentos são estados afetivos produzidos por diversos fenômenos da vida. Podem resultar de percepções sensoriais ou representações mentais. Alguns exemplos de sentimentos são os de alegria, raiva, ansiedade, medo, tristeza, vergonha, ciúme, inveja, surpresa, desgosto.
- **Identificar os passos para reconhecer sentimentos:**
  - Questionar acerca dos passos no próprio:
  - No próprio:
  - 1. Presta atenção ao que se passa no teu corpo que te ajuda a perceber o que sentes
  - 2. Pensa no que aconteceu para te fazer sentir assim

3. Pensa no nome que podias dar o sentimento
  - Questionar acerca dos passos nos outros:
  - Nos outros:
1. Olha para a outra pessoa
2. Repara nos aspectos não verbais da sua comunicação
3. Ouve o que a outra pessoa está a dizer
4. Pensa no que a outra pessoa poderá estar a sentir
5. Pensa em maneiras de demonstrar que percebes o que a pessoa está a sentir
6. Decide a melhor maneira e demonstra
  - No final, o dinamizador entrega uma ficha com os passos para reconhecer sentimentos e refere que esta ficha poderá auxiliá-los no dia a dia e nas suas relações sociais.

- **Atividade 1: Vê! Sente**

- O dinamizador explica a primeira atividade aos participantes: Esta começa por entregar dois cartões a cada pessoa. Explica que irá mostrar alguns videos, com várias situações. Em cada video, o participante terá de escrever o sentimento que aquele video o provocou, num cartão. No final, quando acabarem todos os videos, cada participante partilha, em voz alta, o sentimento para cada um dos videos. O dinamizador questiona acerca do primeiro video, em seguida do segundo e por aí em diante. Em seguida o dinamizador pede que estes coloquem o cartão de lado, guardando-o. Faz uma breve discussão acerca da atividade e em seguida pede que os participantes voltem a ver os vídeos sob outra perspetiva: desta vez, terão de colocar-se na pele das personagens dos vídeos e escrever no segundo cartão o que acham que cada personagem está a sentir naquele momento. No final, partilham o que escreveram novamente com os restantes elementos do grupo.
- Discussão 1: *Gostaram da atividade? Demoraram a perceber o que os vídeos faziam sentir? Houve vídeos mais fáceis de “sentir algo” que outros? Quais? E porquê?*
- Discussão 2: *E relativamente a colocar-se no lugar do outro? Foi fácil perceber o que cada personagem estava a sentir? Por vezes é necessário colocar-se no lugar do outro, tentar perceber o que este pode estar a sentir ou vir a sentir.*

- **Atividade 2: Demonstra!**

- Na segunda atividade, o dinamizador pede que se juntem em pares. Explica que cada par terá de escolher um cartão com um dos sentimentos que surgiu ao ver os vídeos. Depois de todos os pares terem decidido, informam o dinamizador acerca da sua escolha, de maneira a que não haja repetição de sentimentos na atividade de role play. O dinamizador explica que, após escolherem os sentimentos, terão de combinar uma situação para representar em frente aos restantes elementos, de maneira a que demonstrem esse sentimento. Os restantes participantes terão de ficar atentos, pois no final da representação terão de tentar identificar que sentimento foi representado. Na representação, a comunicação verbal, não verbal e paraverbal terão de estar representadas de forma congruente. Isto é, o par deverá levar a atividade a sério de modo a transmitir corretamente o sentimento aos outros elementos.
- *Discussão: Como é que escolheram o sentimento que iam representar? Por ser mais fácil de representar? Por ser mais fácil de arranjar uma situação? Por quererem senti-lo? E quanto à representação, tiveram dificuldades? E tiveram dificuldades em reconhecer os sentimentos que os vossos colegas representaram? Qual foi o mais difícil de reconhecer? É importante treinarem e repararem nos aspetos da comunicação dos vossos colegas, para perceberem o que estão a sentir. Não se esqueçam, a comunicação não verbal está sempre presente e ajuda-nos a descodificar neste tipo de situações.*

- **Relaxação**

- O dinamizador introduz a atividade de retorno à calma, pedindo que se sentem confortavelmente nas cadeiras, com as mãos em cima das pernas. Coloca uma música. Instruções para os participantes:
- *Nesta atividade quero que concentrem a vossa atenção no vosso corpo e no que está em contacto com ele. Se quiserem e para que seja mais fácil, podem fechar os olhos. Como é que se sentem? Estão confortáveis? Foquem a vossa atenção nos vossos pés. No contacto dos vossos pés com os sapatos. Com o chão. A força que os vossos pés estão a exercer sobre o chão, e a força que o chão está a fazer sobre os vossos pés. Agora concentrem-se nas vossas pernas. Foquem-se no contacto das vossas pernas com as calças. Com a cadeira. A força que as vossas*

*pernas estão a exercer sobre o chão. Estão pesadas? Estão leves? Concentrem-se. Agora na vossa barriga. No contacto da vossa barriga com a t-shirt. Se está contraída ou relaxada. Foquem agora a vossa atenção no vosso peito, no contacto deste com a t-shirt. Concentrem-se agora nos vossos ombros. Estão relaxados? Estão tensos? Sintam o contacto destes com a t-shirt. Foquem agora a vossa atenção nos vossos braços. Estão relaxados? Em que zona é que os vossos braços estão em contacto com o vosso corpo? Foquem-se nessa zona. Agora concentrem-se nas vossas mãos, no contacto das vossas mãos com as vossas pernas. Estão fechadas ou abertas? Estão a suar ou secas? Concentrem-se agora no vosso pescoço e na vossa cabeça. Está a pesar? Está leve? Agora, voltem a focar a vossa atenção na sala, para voltarmos à sessão.*

- **Discussão final:**

- O dinamizador pede que se sentem para falarem acerca da sessão e do que aprenderam: *Gostaram da sessão? Qual foi a atividade que gostaram mais? Porquê? E qual foi a mais difícil para vocês? Foi mais difícil reconhecerem sentimentos em vocês ou nos outros? Achem importante saber reconhecer os sentimentos? Porquê que é importante reconhecer os sentimentos nos outros? E em nós? É saudável e proveitoso que nos conheçamos a nós próprios, os nossos sentimentos e o modo como o nosso corpo reage a eles. Igualmente importante é saber reconhecer os sentimentos nos outros, para que os possamos ajudar ou tentar partilhar esses momentos com eles, tal como gostariam que o fizessem por vocês.*
- O que sentiu?

## Anexo 3 - Planeamento de Sessão – Resolução de Problemas

### **SESSÃO 16 – IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA** PLANEAMENTO DE SESSÃO

#### **Objetivos**

- Capacitar os participantes de reconhecer os sentimentos, sensações e pensamentos que os possam ajudar a compreender que estão perante um problema
- Consciencializar os participantes de que é necessário parar e pensar para conseguir ultrapassar os problemas, sejam estes imediatos, a curto, médio ou longo prazo

#### **Tempo**

Introdução da nova temática – 10 minutos

Atividade 1 – 20 minutos

Atividade 2 – 20 minutos

Atividade 3 – 10 minutos

Relaxação – 15 minutos

Discussão Final – 5 minutos

#### **Material**

Computador

Imagens - um polícia, um avião, dinheiro, hospital, fogo, trabalho (o patrão e o empregado), escola, relógio, presente

Videos – um empurrão; Shawshank redemption trailer

Powerpoint

Fichas informativas

Folhas de papel brancas

Canetas

4 Cordas

#### **Descrição**

- **Introdução da nova temática**
  - Nesta sessão será introduzido um novo tema: a resolução de problemas. O dinamizador começa por apresentar o tema e questionar quem na sala é que nunca teve nenhum problema? Se sempre ultrapassaram todos os seus problemas ou se houve algum que tivessem desistido. O porquê de terem desistido e se sempre foi fácil ultrapassar esses problemas. Questiona também se alguém tem algum método em particular que o ajude a resolver os seus problemas e se quer partilhar.

- Em seguida, explica que as próximas sessões serão acerca deste tema e pretendem ajudá-los a resolver os problemas que lhes surgirem no dia a dia, ao longo da vida. Assim, irão aprender a identificar um problema, a definir objetivos e a recolher informações sobre esse problema, a procurar alternativas – diferentes maneiras de atingir o objetivo, a procurar as vantagens e desvantagens de cada alternativa e a escolher a melhor e a realizar um plano e executá-lo. Enquanto a dinamizadora explica cada sessão, vai aparecendo os temas no powerpoint.
- O dinamizador explica que irão começar por reconhecer que existe um problema e identificá-lo.
- **Atividade 1**
  - O dinamizador pede que se levanten e que formem grupos de 4. Em cada grupo, pede que cada um agarre na ponta de uma corda – dois a dois. Em seguida, a dinamizadora movimenta-os, de forma a criar nós na corda. Faz o mesmo para o segundo grupo. Explica que estes terão de desenrolar o nó da corda, sem soltar a mão, apenas passando por cima ou por baixo da corda do outro, pela frente da outra pessoa, fazendo os movimentos que precisarem mas sem nunca deixar de segurar a corda.
  - Discussão: *Foi difícil retirarem o nó? Conseguiram identificar o problema nesta situação? Estarem com as cordas embaraçadas. Foi fácil identificar o problema, não foi? E o que tiveram de fazer para resolvê-lo? Começaram logo a tentar desembaraçar a corda? Ou tiveram de parar e pensar? Para identificarmos um problema e para conseguirmos resolvê-lo, temos de parar e pensar. Pensar no que se passa no nosso corpo que nos indica que se trata de um problema, os nossos pensamentos, o que estamos a sentir.*
- **Passos para identificar o problema**
  - Questionar acerca de cada passo
  - 1. Parar e pensar
  - 2. Que sinais está o seu corpo a dar para o ajudar a perceber que está perante um problema? – coração a bater mais rápido, dores no estômago, músculos tensos
  - 3. O que está a pensar? – “Porquê que isto me está a acontecer?” ; “Ele não pode fazer isto comigo” ; “Eu quero aquilo. Porquê que não posso ter?”
  - 4. O que está a sentir? – Frustração, raiva, tristeza.
  - 5. Trata-se um problema?

6. Identificar o problema.

- Em seguida, o dinamizador entrega uma ficha com os passos e salienta que estes poderão ajudá-los a reconhecer e identificar problemas no dia a dia.

- **Atividade 2**

- O dinamizador apresenta um slide com diferentes imagens – um polícia, um avião, dinheiro, hospital, fogo, trabalho (o patrão e o empregado), escola, relógio, presente. Em seguida, pede que se juntem em pares e que, com utilizando as imagens apresentadas, escrevam pelo menos 4 situações – problema num papel que lhes será dado. Dá o exemplo, utilizando o presente: *Queria comprar um presente ao meu namorado mas não tenho muito dinheiro*. A dinamizadora salienta que poderão utilizar as imagens que quiserem. No final, cada par apresenta as suas sugestões e a dinamizadora aponta no quadro. No final, é realizada uma breve discussão acerca da atividade.
- Discussão: *Gostaram da atividade? Foi difícil pensarem em problemas? Basearam-se em problemas do dia a dia ou foram problemas fictícios?*

- **Atividade 3**

- O dinamizador apresenta dois tipo de problema – o problema imediato e o problema com tempo para pensar. Antes de explicar de que se trata cada um, questiona os participantes. Em seguida, mostra um vídeo para dar um exemplo: problema imediato – um empurrão ; problema a médio prazo – estar preso por um crime que não cometeu (shawshank redemption trailer). Em seguida, questiona aos participantes qual era o problema, em cada um dos vídeos, que sensações, pensamentos e sentimentos acham que surgiram nas duas situações. Se as personagens pararam e pensaram, ou cederam às emoções.
- Seguidamente, entrega uma folha de papel a cada um dos participantes e pede que pensem em pelo menos um problema imediato e um problema com tempo para pensar que já se tenham deparado. Em cada um deles, escrevem que sensações tiveram, o que pensaram e o que sentiram. O dinamizador questiona quem quer partilhar com os colegas, não forçando a partilha – o importante é que reconheçam e identifiquem um problema.
- Discussão: *Foi fácil identificarem o problema? E as sensações, pensamentos e sentimentos associados? E foi fácil para vocês pensarem num problema de cada tipo que já vos tenha ocorrido? Souberam lidar*



*com ele? Ou desistiram dele? Com certeza depois destas sessões vão ser capazes de lidar mais facilmente com esse ou com outro problema que vos possa surgir.*

- **Atividade 4:**

- O dinamizador apresenta um outro aspecto acerca do problema: A forma como o encaram. Existem dois formas de ver o problema: por um lado positivo e por um lado negativo. A atividade consiste no role play destas duas perspetivas. O grupo é dividido em dois e será distribuído a cada participante um papel em que estará escrito uma determinada perspetiva.
- Positiva:
  - Avaliá-lo como uma oportunidade para ganhar algo – um desafio
  - Acreditar que os problemas têm solução – optimismo
  - Acreditar que tem competências e consegue resolver (auto-eficácia)
  - Ter noção que é preciso tempo e esforço (compromisso)
  - Pensar em resolver o problema em vez de evitá-lo (eficácia)
- Negativa:
  - Avaliar o problema como sendo um risco para o seu bem-estar (ameaça)
  - Duvidar das suas capacidades de resolver o problema (baixa auto-eficácia)
  - Ficar irritado e frustrado com o confronto com os problemas
- Para o mesmo problema, terão de fazer comentários acerca do problema, de como o estão a encarar, de como se estão a sentir perante ele, o que estão a pensar, o que planeiam fazer, de acordo com a sua perspetiva. Terão de ter em conta os aspectos da comunicação não verbal, verbal e paralinguística. A situação será a mesma para todos: – E.g. de situação: “Para a semana tenho uma entrevista de emprego. O emprego é espetacular, ganha-se mesmo bem e o pessoal até é porreiro, pelo que me disseram. Mas também me disseram que são muito exigentes, querem pessoas dedicadas e esforçadas. Ainda não sei muito sobre a empresa e sobre o que fazem, não sei bem o que eles estão à procura.”
- No final, o dinamizador faz uma breve discussão, pedindo que apresentem a sua perspetiva e discutam acerca desta.
- Escreve estes dois pólos no quadro e questiona os participantes de que modo é que normalmente encaram o problema.

- Discussão: O dinamizador pede que se sentem em círculo e inicia uma conversa acerca da atividade: *O que acharam que houve de tão diferente entre os dois grupos? Qual dos grupos é que acham que seria mais provável resolver o problema? E qual deles se sentiu menos mal e menos stressado durante o problema? Qual dos grupos é que acham mais provável que desista, às vezes mesmo antes de tentar? Usualmente, que tipo de pessoas são? Pessoas positivas ou pessoas negativas? Olhar para o problema como algo que pode trazer algo de bom é apenas uma questão de treino. Podemos achar que não conseguimos, que não temos capacidades para isso, que temos pouco tempo, mas cabe-nos a nós contrariar essas ideias: Mas porquê que eu não seria capaz? Pode-me trazer tantas coisas boas. Se os outros conseguem, porquê que eu não consigo? Só tenho de trabalhar. Se calhar menos umas horas de sono. Se calhar vou ter de esperar mais uma semana para ir sair com os amigos. Vou ter de fazer um esforço. Mas depois a recompensa será grande e vou-me sentir muito melhor. É importante observarmos o problema não como um aspecto negativo, mas como algo que nos desafia, que nos faz tentar atingir o melhor e dar o melhor de nós. Ao pensarmos assim, maior é a probabilidade de resolver esse problema.*

- **Relaxação:**

- O dinamizador explica que será realizada uma atividade de retorno à calma. Pede que se deitem em decúbito dorsal, com as mãos paralelas ao corpo. Quando estiverem prontos, o dinamizador começa a atividade.

Instruções para os participantes:

*Está na altura de relaxarmos. Sentem-se, confortavelmente, com as pernas descruzadas e com as mãos a descansar no colo ou ao lado. Quem quiser, poderá fechar os olhos durante a atividade. Agora, respirem lenta e profundamente. Inspirem pelo nariz, notem a expansão do vosso peito. Sustenham a respiram. Agora soltem o ar pela boca.. Inspirem..Pausa..Expirem. Vamos relaxar algumas áreas do nosso corpo.*

*Vamos começar pelos pés. Vamos dobrar lentamente a ponta dos pés, levando-os em direção ao corpo. Procurem sentir a tensão, mantenham os pés contraídos por alguns segundos. Relaxem. Façam, a seguir, o movimento contrário, esticando os pés. Sintam nesse momento a tensão na região da barriga da perna. Fiquem por alguns segundos. Relaxem. Aproveite esse momento para perceber a*

*sensação causada pelo relaxamento. Em seguida, contraíam os músculos das nádegas. Continuem a contrair por alguns segundos. Agora relaxem.*

*Agora as mãos e pelos braços. Fechem as mãos e contraíam-nas. Sintam a tensão nas vossas mãos e nos vossos antebraços. Continuem a contrair ... cada vez mais ... apertem mais ... como se tivessem uma bola de papel da não e quisessem esmagá-la... Agora relaxem. Agora novamente. Contraíam as mãos... Com força ... Agora relaxem. Façam-no mais uma vez. Contraíam ... e depois relaxem. Agora sintam as vossas mãos relaxadas. Soltem-nas. Sacudam-nas. Sintam os vossos braços relaxados. Notem a diferença entre a tensão e a relaxação.*

*Agora, vamos tentar fazer o mesmo com os ombros. Subam os ombros até às orelhas, contraindo os músculos durante um período de tempo e depois relaxá-los. Vamos repetir. Elevar os ombros até às orelhas. Permanecer assim, sempre contraído. E depois soltar. Voltem a fazer mais uma vez. Agora soltem. Sacudam os ombros, relaxem-nos. Rodem a cabeça para aliviar a tensão que ficou.*

*Agora a concentrem-se na vossa testa... Levantem as sobrancelhas... sintam os músculos da testa contraídos... Aguentem essa tensão... Agora baixem as sobrancelhas e fechem os olhos... Com força... Sintam a tensão nos olhos e na testa. Continuem a contrair... Agora relaxem ... Relaxem a testa e os olhos... Sintam-se confortáveis... Vamos passar para outra parte do corpo... Vamos nos concentrar na nossa boca e no nosso maxilar... Fechem a boca com força... Os lábios vão estar tensos contra os dentes da frente... Sintam a tensão nos vossos maxilares, nas vossas bocas... Aguentem essa tensão... Agora relaxem. Libertem a tensão... relaxem os músculos da boca, soltem-na.*

*Só falta mais uma área para relaxar... é a vossa respiração.... Inspirem profundamente e sustentem o ar... Sintam a tensão enquanto sustêm o ar... Sustentem-no... E agora soltem todo o ar pela boca e relaxem... Vamos repetir mais uma vez... Inspirem profundamente e sustentem o ar... Continuem a sustener... Sintam a tensão... Agora libertem todo o ar pela boca e relaxem...*

*Mais uma vez... Inspirem... Sustentem a respiração. Aguentem... E agora relaxem. Deixem o ar sair.. Sintam o corpo todo relaxado.*

*Inspirem e expirem ... inspirem e expirem ... Ao vosso ritmo... Continuem a respirar ao vosso ritmo... Já relaxámos todas as áreas onde a tensão se pode acumular. Agora... ao vosso ritmo... Abram os olhos... E sentem-se no colchão...*

- **Discussão final:**

- O dinamizador pede que se sentem em círculo para discutirem acerca da sessão: *Gostaram da sessão? Gostaram das atividades? Qual foi a atividade que mais gostaram? Porquê? Perceberam a importância de parar e pensar? Não só para reconhecer e identificar o problema, mas para dar oportunidade para resolvê-lo? Já tinham reparado no vosso corpo, nos vossos sentimentos e pensamentos quando se deparavam com um problema? Todos temos problemas e, para os resolvermos, é preciso primeiro conseguirmos parar e pensar para os identificarmos e conseguirmos realizar os próximos passos para resolvê-lo. O modo como observamos o problema também é muito importante. Quanto mais desafiante, mais capaz de nos trazer algo de bom o achamos, mais facilmente arranjaríamos soluções e estratégias para o ultrapassar e menos será a probabilidade de desistir. E daí poderá surgir uma grande recompensa.*

## Anexo 4 – Relatório de Sessão – Comunicação Interpessoal

### SESSÃO 5 – DAR E RECEBER ELOGIOS

#### RELATÓRIO DE SESSÃO

Dinâmicas	Tempo (min)	Sucesso	Adaptadas em que aspetos	Motivo da adaptação
Revisão da temática anterior	5	Sim	-	-
Introdução da temática da sessão	10	Sim	-	-
Atividade 1	20	Sim	Adicionado um brainstorming de elogios.	Os participantes estavam bloqueados, pois não sabiam muitos elogios, utilizando principalmente características físicas.
Atividade 2	20	Sim		
Atividade 3	20	Sim		
Relaxação	0	Não	Não realizada.	As atividades demoraram muito tempo e os participantes não quiseram fazer a relaxação.
Discussão Final	10	Sim	-	-

**Presenças:** RD, CM, JM, EJ, CS, AS, JS, AN

#### **Relatório Descritivo**

A sessão iniciou com quatro participantes e com as perguntas habituais acerca de como tinha corrido a semana aos participantes e se havia algo que gostassem de partilhar. Após este momento, foi pedido que recordassem o que tínhamos estado a trabalhar na semana anterior, lembravam-se que tínhamos falado em “Dar feedback” e que isso era “dizer coisas boas ou más às pessoas consoantes o que elas tinham feito”. Foi ainda questionado se tinham reparado nesta competência ao longo da semana, principalmente ao CS, relativamente a uma situação que tinha referido na sessão anterior, no entanto todos referiram que não tinham assinalado nenhuma situação.

De seguida foi introduzida a temática da semana, e questionadas acerca do significado da mesma, o CS referiu que os elogios podem ser coisas boas ou más, enquanto os

xv

outros participantes referiram que eram apenas coisas boas. Foi então explicado que os elogios são sempre características boas ditas às pessoas, enquanto as críticas ou ofensas já são más, podendo acontecer casos em que achamos que estamos a elogiar alguém, mas a pessoa não entende como um elogio. Os participantes referiram que costumam dar elogios todos os dias, e também costumam receber. As pessoas a quem mais dão elogios são às namoradas/os, aos filhos e aos irmãos, e fazem-no porque se sentem bem em elogiar os outros, mas preferem receber do que dar.

Relativamente aos passos para atingir a competência, os participantes já começam a entender que antes de realizar a ação existem alguns passos mentais que precisam de ser executados conscientemente. O primeiro passo foi referido pelas dinamizadoras, enquanto que os outros foram referidos pelos participantes com algumas pistas dadas pelas dinamizadoras. Nota-se ainda a necessidade do questionamento direto nesta parte da sessão.

Na atividade 1, já estavam presentes os oito participantes. Houve algumas dificuldades nesta atividade, na parte de escreverem elogios às pessoas que tinham escolhido, uma vez que não sabiam exemplos de elogios e utilizavam sempre os mesmos. Desta forma, inicialmente foi feito um *brainstorming* no quadro, com elogios ditos pelos participantes e pelas dinamizadoras, e só de seguida os participantes realizaram a atividade, pelo que foi mais demorada do que se esperava. No final os participantes escolheram 5 pessoas das 10 que tinham escrito e partilharam um elogio que tinham escrito para cada uma das pessoas referindo o porque de terem escolhido esse elogio. Foi pedido aos participantes para durante a semana tentarem elogiar realmente as pessoas que tinham escolhido para depois contarem na sessão seguinte qual a reação delas e qual o sentimento provocado neles próprios.

A atividade 2, foi uma atividade na qual participaram todos os elementos e também as dinamizadoras, iniciando uma delas. Todos conseguiram referir elogios diferentes para o colega do lado, notando-se aqui que os participantes já se conhecem um pouco uns aos outros, fazendo uso das atividades de quebra gelo e da observação das características dos colegas para encontrar os elogios. Exemplos: “Tens uns olhos bonitos.”; “És simpático.”; “Tens um penteado engraçado”; “És muito pontual.”, entre outros. Os participantes sentiram-se à vontade na atividade, referindo um gosto pela mesma, pois sentiram-se bem após terem sido elogiados pelos colegas.

Na atividade 3, os participantes foram divididos em duas equipes, ficando uma dinamizadora com cada uma das equipes de modo a prestar o auxílio necessário. Apesar de terem demorado algum tempo a escolher os dois adjetivos para cada colega, conseguiram fazê-lo sem ajuda. Sendo uma atividade de competição, esperava-se algum desrespeito pelas regras, o que não aconteceu, tendo a atividade corrido bastante bem, e todos conseguiram adivinhar a quem se referiam os elogios.

Os participantes não quiseram fazer a atividade de relaxação, pois já estava quase na hora de acabar a sessão, e a maioria não queria mesmo fazer, no entanto todos concordaram que na semana seguinte a relaxação ia ser realizada, e não podiam continuar a sentir aversão à mesma, pois sem experimentarem mais vezes não poderiam saber se iam gostar ou não.

No geral os participantes referem ter gostado da sessão e das atividades, pois aprenderam que além de ser bom receber elogios também é bom dar de modo a mostrar a importância que as outras pessoas tem para nós e o quanto estamos atentos às suas características.

## Anexo 5 – Relatório de Sessão – Autoconceito

### SESSÃO 9 – RECONHECER SENTIMENTOS

#### RELATÓRIO DE SESSÃO

Dinâmicas	Tempo (min)	Sucesso	Adaptadas em que aspetos	Motivo da adaptação
Revisão da temática anterior	5	Sim	-	-
Introdução da temática da sessão	10	Sim	-	-
Atividade 1	20	Sim	Os vídeos foram visualizados apenas uma vez.	Não havia tempo suficiente para ver os vídeos todos 2 vezes.
Atividade 2	20	Sim	Cada par representou dois sentimentos.	Havia apenas dois pares
Relaxação	15	Sim	-	-
Discussão Final	10	Sim	-	-

**Presenças:** RD, AC, EM, AN

#### **Relatório Descritivo**

A sessão iniciou com os quatro participantes e com as perguntas habituais acerca de como tinha corrido a semana aos participantes e se havia algo que gostassem de partilhar. Após este momento, foi pedido que recordassem o que tínhamos estado a trabalhar na semana anterior, principalmente para os colegas que tinham faltado também ficarem a conhecer o tema. O RD, referiu que tínhamos falado sobre o autoconceito, que era a forma como nos víamos a nós próprios. Uma vez mais os participantes lembram-se primeiro das atividade e só depois do tema.

De seguida foi feita a introdução da temática da sessão, na qual os participantes deram exemplos se sentimentos e referiram que para os conhecermos temos que ter em atenção os sinais do corpo e a comunicação não-verbal e ainda conhecermos bem a outra pessoa ou nós próprios. Foram abordados posteriormente os passos para atingir esta competência, e escritos no quadro, sempre utilizando as ideias dos participantes para formular os passos.

Quanto a atividade 1, os participantes viram os filmes e reconheceram facilmente os sentimentos das personagens, no entanto foi mais complicado reconhecerem os seus

xviii



próprios sentimentos, principalmente porque por vezes eram contrario aos das personagens, como p.e.: no filme do medo, os participantes sentiram alegria, pois era um filme cómico. O AC, apesar de ter identificado corretamente os sentimentos expressados pelos personagens, referiu que os filmes não o fizeram sentir nada, não manifestando nenhuma emoção.

Na atividade 2, foram formados dois pares:

- O RD e o AN representaram a Surpresa e o Desgosto. Conseguiram representar facilmente o primeiro sentimento, sendo que para o segundo foram necessárias algumas ajudas por parte das dinamizadoras.
- O AC e o EM representaram a Raiva e o Ciúme sem quaisquer dificuldades, notando-se bastante à vontade por parte do AC para este tipo de atividades.

No geral todos os participantes se mostram cada vez mais disponíveis para as atividade de role-play, e com menos receio relativamente ao grupo.

Na relaxação o AC não quis participar e apesar de lhe ter sido dito que não podia sair, o mesmo acabou por abandonar a sessão, ainda assim, os outros participantes mostraram-se interessados em realizar a atividade, pelo que todos seguiram as instruções de olhos fechando, notando-se alguma irrequietude por parte do RD.

No diálogo final foi abordada a importância de reconhecer os sentimentos tanto nos outros como em nós próprios de modo a agirmos as situações tendo em conta os sentimentos. Os participantes refletiram acerca das suas capacidade de reconhecer os sentimentos nos outros, principalmente relativamente às namoradas e aos pais, tendo sido dadas algumas pistas para o futuro.

## Anexo 6 – Relatório de Sessão – Resolução de Problemas

### SESSÃO 16 – IDENTIFICAR O PROBLEMA

#### RELATÓRIO DE SESSÃO

Dinâmicas	Tempo (min)	Sucesso	Adaptadas em que aspetos	Motivo da adaptação
Revisão da temática anterior	5	Sim	-	-
Introdução da temática da sessão	10	Sim	-	-
Atividade 1	10	Sim	Em vez de dois grupos, a atividade foi realizada em conjunto.	Não havia participantes suficientes para dividir em dois grupos.
Atividade 2	10	Sim	Em vez do slide com as imagens, cada participante recebeu uma folha com as imagens.	Dificuldades em utilizar os meios audiovisuais na sala, por falta de projetor.
Atividade 3	10	Sim	-	-
Atividade 4	10	Sim	Em vez de dois grupos, cada participante recebeu um papel e realizou a atividade sozinho.	Não havia participantes suficientes para dividir em dois grupos, e desta forma aumentou-se o sentido crítico de cada participante individualmente.
Relaxação	15	Sim	-	-
Discussão Final	5	Sim	-	-

**Presenças:** CM, RD, JS, CS.

#### **Relatório Descritivo**

Na sessão, inicialmente estavam presentes três indivíduos, tendo os outros chegado atrasados. A sessão iniciou com as perguntas habituais acerca de como tinha corrido a semana aos participantes e se havia algo que gostassem de partilhar. Após este momento, foi pedido que recordassem o que tínhamos estado a trabalhar na semana anterior e todos se recordaram que tinha sido a sessão de avaliação do 2º módulo, na qual foram abordadas todas as temáticas que o compõe. Os participantes tendem a lembrar-se das temáticas através da lembrança das atividades.

XX

Foi explicado então que este seria o último módulo, e que iríamos abordar a temática da resolução de problemas começando pelo tema da sessão “Identificação do Problema”. Os participantes mostraram-se interessados pois referiram muitas vezes não resolver os problemas da forma mais correta.

Foi feita a primeira atividade, na qual participaram quatro elementos, e as dinamizadoras, com o objetivo de identificar o problema relativamente à corda, ou seja, identificar onde estavam os nós e como se movimentarem para libertarem deles. A CM e o RD foram os participantes mais ativos nesta atividade, tentando arranjar formas de conseguir resolver a situação-problema.

De seguida foi explicada a temática e os passos para identificar um problema, sendo escritos no quadro a partir das ideias dadas pelos participantes que se mostraram todos ativos nesta parte da sessão, por ser habitual.

Todos participaram na atividade 2, e deram os seguintes exemplos:

CM – “Queria deixar de fumar mas não consigo”

RD – “Estou atrasado para o trabalho”

JS – “Tenho medo de andar de avião”

CS – “Arranjei dinheiro para comprar um presente para a minha namorada, distrai-me e fui gastar nos cigarros. Stressei-me, agredi o meu amigo e sai muito magoado, indo parar ao hospital. Passados 20 min, apareceu a policia mas eu não contei o que aconteceu”

O CS utilizou várias imagens na identificação de um grande problema conjunto, mas no geral todos conseguiram identificar problemas, e na discussão da atividade foram surgindo mais ideias.

Na atividade 3 foi pedido aos participantes que identificassem nos vídeos os dois tipos de problemas e todos identificaram que o empurrão era um problema imediato, mas a prisão injusta era um problema a longo prazo. Nesta ocasião refletiram acerca das suas penas, referindo que se tratavam também de problemas a longo prazo, causados por más avaliações de problemas que tinham tido.

Na atividade 4, cada participante recebeu dois papéis, e abordou a sua forma de ver o problema tendo em conta a perspetiva refletida no papel, positiva ou negativa.

A atividade de relaxação, apesar de ter sido realizada não revelou grande sucesso, uma vez que o CS continua a não conseguir cumprir com o que é pedido nesta atividade, principalmente o silêncio, o que acaba por condicionar a atividade.

A discussão final passou por falar acerca da identificação dos problemas de cada participante, e como fazem para os identificar, concordando que estas atividades são importantes, principalmente a última, onde aprenderam formas positivas de encarar um problema.